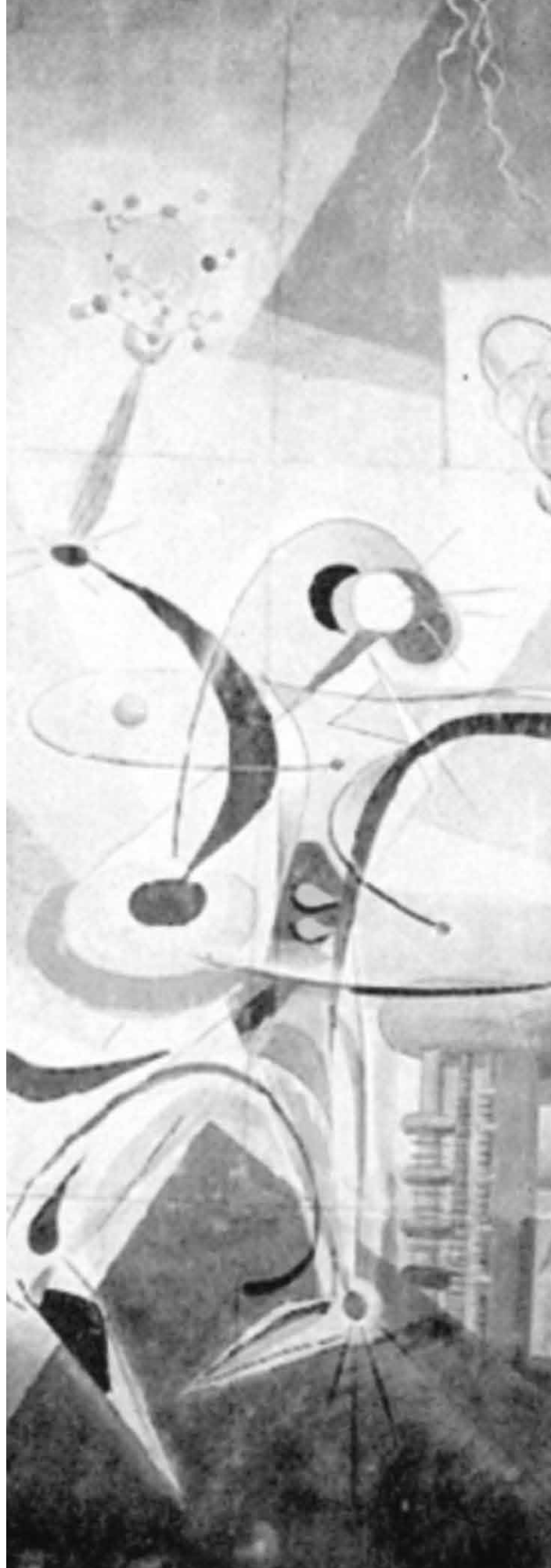


Educação em Quilombos





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento dos Santos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Valdério Santos Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

Coordenador: Natanael Reis Bomfim

Editor Geral: Augusto César Rios Leiro (UNEB)

Editora Científica: Livia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loliola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 49: Marcos Luciano Messeder – UNEB e José Maurício Paiva Andion Arruti – UNICAMP

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa; **Tradução/revisão Espanhol:** Ricardo Castaño.

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA).

Editora Assistente: Maura Icléa Castro.

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 49, p. 1-214, maio/ago. 2017

ISSN 2358-0194 (eletrônico) | ISSN 0104-7043 (impresso)

Revista da FAEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Educação I - DEDC

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faceba/about/submissions#onlinesubmissions>

E-mail: fialho2021@gmail.com Site da Revista da FAEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
- Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
- EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France. Site: <http://www.inist.fr>
- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx
- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
- Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
- EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
- SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
- Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
- Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 300 exemplares



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO EM QUILOMBOS

- 17 Apresentação
Marcos Luciano Messeder; José Maurício Paiva Andion Arruti
- 21 Função de alteridade: o cangume, a professora, a escola e a universidade
José Maurício Arruti
- 35 Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da educação escolar quilombola na Bahia
Suely Noronha de Oliveira
- 53 Comunidades quilombolas do sertão de Pernambuco: diálogos sociopolíticos na construção de uma educação emancipatória
Lucélia C. M. Silva; Moisés Felix de Carvalho Neto; Adriana Fernanda Busso
- 69 Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira- SP
Lisângela Kati do Nascimento
- 87 Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade
Kalyla Maroun; Edileia Carvalho
- 103 Educação escolar em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico (Bahia)
Dinalva de Jesus Santana Macêdo; Marcos Luciano Lopes Messeder; Delcele Mascarenhas Queiroz
- 119 As contribuições do movimento quilombola na construção de uma proposta de educação específica
Agda Marina Ferreira Moreira; José Eustáquio de Brito
- 139 Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo
Iris Verena Oliveira

ESTUDOS

- 157 História da Educação e Políticas Educacionais entre saberes e conhecimentos e circulação internacional de discursos
Claudemir de Quadros
- 169 Ativismo político e juventude: catracas na escola e na cidade para os jovens mais jovens
Miriam Leite
- 187 A convivência na escola e o *bullying* entre estudantes nos ensinos fundamental II e médio
Carmen Lúcia Dias; Terezinha Ferreira da Silva Colombo; Alessandra de Moraes
- 207 Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Submission Terms for the Upcoming Issues of Journal of FAEEBA – Education and Contemporaneity

EDUCATION IN QUILOMBOS

- 17 Presentation
Marcos Luciano Messeder; José Maurício Paiva Andion Arruti
- 21 Alterity function: the cangume, the teacher, the school and the university
José Maurício Arruti
- 35 Initial motivations for the elaboration of guidelines for quilombola school education in Bahia
Suely Noronha de Oliveira
- 53 Quilombola communities in hinterland of Pernambuco state: socialpolitical dialogues constructing of an emancipatory education
Luclécia C. M. Silva; Moisés Felix de Carvalho Neto; Adriana Fernanda Busso
- 69 Quilombola school education: considerations on advances of educational policies and challenges for pedagogical practice in the Vale do Ribeira region.
Lisângela Kati do Nascimento
- 87 Education experience quilombola: relations between school and community
Kalyla Maroun; Edileia Carvalho
- 103 School education in quilombolas communities of the Old Chico identity territory-BA
Dinalva de Jesus Santana Macêdo; Marcos Luciano Lopes Messeder; Delcele Mascarenhas Queiroz
- 119 The contributions of the quilombo movement to the construction of a specific proposal for education
Agda Marina Ferreira Moreira; José Eustáquio de Brito
- 139 Being quilombola: curriculum practices in field education
Iris Verena Oliveira

STUDIES

- 157 History of education and educational policies amongst knowledges and international discourses circulation
Claudemir de Quadros
- 169 Political activism and youth: turnstiles of the school and the city for the younger youth
Miriam Leite
- 187 Coexistence at school and bullying among students in elementary school II and high school
Carmen Lúcia Dias; Terezinha Ferreira da Silva Colombo; Alessandra de Morais
- 211 Instructions for publication

SUMARIO

- 13 Editorial
- 14 Temas y términos de futuras ediciones

EDUCACIÓN EN QUILOMBOS

- 17 Presentación
Marcos Luciano Messeder; José Maurício Paiva Andion Arruti
- 21 Función de alteridad: el Cangume, la profesora, la escuela y la universidad
José Maurício Arruti
- 35 Motivaciones iniciales para elaboración de directrices da educação escolar quilombola en Bahia
Suely Noronha de Oliveira
- 53 Las comunidades quilombolas del sertão Pernambucano: los diálogos sociopolíticos en la construcción de una educación emancipadora
Luclécia C. M. Silva; Moisés Felix de Carvalho Neto; Adriana Fernanda Busso
- 69 Educación escolar quilombola: reflexiones sobre los avances de las políticas educacionales y los desafíos para la práctica pedagógica en el Vale do Ribeira-SP.
Lisângela Kati do Nascimento
- 87 Experiencias de educación quilombolas: la relación entre la escuela y la comunidad
Kalyla Maroun; Edileia Carvalho
- 103 Educación escolar en comunidades quilombolas del territorio de identidad del Viejo Chico-BA
Dinalva de Jesus Santana Macêdo; Marcos Luciano Lopes Messeder; Delcele Mascarenhas Queiroz
- 119 Las contribuciones del movimiento quilombola para la construcción de una propuesta de educación específica
Agda Marina Ferreira Moreira; José Eustáquio de Brito
- 139 Ser quilombola: prácticas curricular en educación del campo
Iris Verena Oliveira

ESTUDIOS

- 157 Historia de la educación y políticas educacionales entre saberes, conocimientos y circulación internacional de discursos
Claudemir de Quadros
- 169 Activismo político y juventud: torniquetes en la escuela y em la ciudad para los jóvenes más jóvenes
Miriam Leite
- 187 La convivencia en la escuela y el bullying entre los estudiantes en la educación primaria y secundaria
Carmen Lúcia Dias; Terezinha Ferreira da Silva Colombo; Alessandra de Morais

EDITORIAL

O campo da Educação tem explorado, de distintas maneiras, questões relativas à vida em quilombos. Muitos estudos são dedicados ao tema de como se dão os processos educativos – ditos não formais – nestas comunidades ou como se dão as práticas pedagógicas e a construção do currículo em escolas localizadas em quilombos ou em suas imediações. Estas produções, que se amparam num referencial teórico das Ciências Sociais, em particular da Antropologia, e, normalmente, tomam como método a Etnografia, põem em evidência conhecimentos fundamentais sobre o que são as comunidades quilombolas, seus modos de vida e a dificuldade de acesso a seus direitos. Ao darem voz às histórias da remanescente quilombola ou como se deu o processo de certificação, estas produções tomam como propósito a reflexão mais ampla sobre a dimensão política que se enuncia com a construção de um objeto desta natureza. De que maneira o tratamento do tema *quilombolas* tem colaborado para aumentar a visibilidade destes sujeitos enquanto sujeitos de reconhecimentos normativos? O que se sabe sobre suas lutas pelo resgate de territórios? Que questões, neste sentido, têm sido relevantes para o campo da educação?

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb) vem produzindo, ao longo de mais de 20 anos, um conjunto expressivo de trabalhos sobre o tema: participação em laudos antropológicos, cursos de extensão, monografias, dissertações e teses sobre a vida nas comunidades negras rurais da Bahia e os modos de diálogo entre a educação escolar e as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas. As produções reunidas no departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Uneb vêm ampliar a perspectiva de dar visibilidade às “comunidades tradicionais”, historicamente marginalizadas, como quilombolas, indígenas, assentados, comunidades pesqueiras. Assim, o tema deste dossiê, organizado por José Maurício Arruti (Unicamp) e Marcos Luciano Messeder (Uneb), se alinha com o perfil de produções da Uneb e vem reforçar a perspectiva da defesa dos grupos oprimidos e subalternizados, ao dar visibilidade a realidades específicas de quilombos no Brasil.

Este dossiê foi finalizado num momento em que o Brasil experimenta a ausência de diálogo e de políticas efetivas voltadas para o atendimento dos direitos de grupos minoritários. Em meados de agosto deste ano, lideranças quilombolas e indígenas acamparam em Brasília, em frente ao Supremo Tribunal Federal (STF), para aguardar o resultado do julgamento de ações ligadas à demarcação de terras. Nesta sessão plenária do STF, que foi suspensa, deveria ter sido julgada a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), proposta pelo Partido Democratas (DEM), com o objetivo de derrubar o decreto 4.887/2003, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estabeleceu regras para identificação e demarcação de terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas. No aguardo de avanços – e não retrocessos –, exprimimos nossa posição, através dos artigos aqui publicados, de compromisso com os remanescentes quilombolas, acreditando que a universidade é também o lugar de fortalecimento de lutas pela manutenção de direitos já obtidos na Constituição.

Agosto de 2017

Lívia Fialho Costa
Editora Científica

**Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de submissão	Lançamento	Coordenadores
50	Educação e Acessibilidade Cultural	30/07/2017	Setembro/Dezembro 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – UFBA
51	Educação, Infâncias e Formação	15/12/2017	Janeiro/abril 2018	Ana Paula Silva da Conceição – UNEB Mônica Appezzato Pinnazza – USP
52	Educação, Ecosocioeconomia e Turismo de Base Comunitária	30/03/2018	Maio/agosto 2018	Francisca de Paula Santos da Silva – UNEB Carlos Alberto Cioce Sampaio - FURB

EDITORIAL

The field of education has explored, in different ways, issues related to life in *quilombos*. Many studies are devoted to the theme of how the educational processes - non-formal ones - are given in these communities or how the pedagogical practices and the curriculum are constructed in schools located in or near the *quilombos*. These productions, which are based on a theoretical reference of the Social Sciences, in particular Anthropology, and usually take Ethnography as method, reveal fundamental knowledge about what the *quilombola* communities are, their ways of life and the difficulty of access to their rights. By giving voice to the stories of the remaining *quilombola* or how the certification process took place, these productions take as their purpose the broader reflection on the political dimension that is enunciated with the construction of an object of this nature. In what way has the treatment of the *quilombolas* theme collaborated to increase the alertness of these subjects as subjects of normative acknowledgments? What is known about their struggles for the territories rescue? What issues in this regard have been relevant to the field of education?

The State University of Bahia (UNEB) has been producing, throughout more than 20 years, an impressive set of works on the subject: participation in anthropological reports, extension courses, monographs, dissertations and thesis on life in rural black communities of Bahia and the modes of dialogue between school education and the ethnic-cultural specificities of the *quilombola* communities. The productions gathered in the Department of Education and the Graduate Program in Education and Contemporaneity of UNEB, expand the perspective of giving visibility to the “traditional communities”, historically marginalized, as *quilombolas*, Indigenous people, settlers, fishing communities. Thus, the theme of this dossier, organized by José Maurício Arruti (UNICAMP) and Marcos Luciano Messeder (UNEB), aligns with UNEB’s production profile and reinforces the perspective of the defense of oppressed and subalternized groups, by giving visibility to the specific realities of *Quilombos* in Brazil.

This dossier was finalized at a time when Brazil is experiencing the absence of dialogue and effective policies aimed at meeting the rights of minority groups. In mid-August this year, leaders of the *quilombola* and indigenous peoples took shelter in Brasília, in front of the Federal Supreme Court (STF), to safeguard the outcome of the trial of actions related to land demarcation. In this suspended STF plenary, the Direct Action on Unconstitutionality (ADIN), proposed by the Democratic Party (DEM), should have been tried, with the objective of overturning the 4.887/2003 decree of President Luiz Inácio Lula da Silva, which established rules for the identification and demarcation of lands occupied by remnants of the *quilombola* communities. We are waiting for advances, not setbacks; we express our position, through the articles published here, of a commitment to the remaining *quilombolas*, believing that the university is also the place to strengthen the efforts to maintain the rights already obtained in the constitution.

August, 2017

Lívia Fialho Costa
Scientific Editor

**Themes and terms for the next journals of Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Theme	Submission deadline	Publication date	Coordinators
50	Education and Cultural Accessibility	07/30/2017	Sept-Dec 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – UFBA
51	Education, childhood and Formation	12/15/2017	Jan-april 2018	Ana Paula Silva da Conceição – UNEB Mônica Appezzato Pinnazza - USP
52	Education, Ecosocioeconomy and Community Based Tourism	03/30/2018	May-august 2018	Francisca de Paula Santos da Silva – UNEB Carlos Alberto Cioce Sampaio - FURB

EDITORIAL

El campo de la Educación ha explorado, de distintas maneras, cuestiones relativas a la vida en quilombos (comunidades negras). Muchos estudios se dedican al tema de cómo se dan los procesos educativos -no formales- en estas comunidades o cómo se dan las prácticas pedagógicas y la construcción del currículo en escuelas ubicadas en quilombos o en sus inmediaciones. Estas producciones, que se amparan en un referencial teórico de las Ciencias Sociales, en particular de la Antropología y normalmente, toman como método la Etnografía, ponen en evidencia conocimientos fundamentales sobre lo que son las comunidades quilombolas, sus modos de vida y la dificultad de acceso a sus derechos. Al dar voz a las historias de la remanencia quilombola o como se dio el proceso de certificación, estas producciones toman como propósito una reflexión más amplia sobre la dimensión política que se enuncia con la construcción de un objeto de esta naturaleza. ¿De qué manera el tratamiento del tema “quilombolas” ha colaborado para aumentar la visibilidad de estos sujetos como sujetos de reconocimientos normativos? ¿Qué se sabe sobre sus luchas por el rescate de territorios? ¿Qué cuestiones, en este sentido, han sido relevantes para el campo de la educación?

La Universidad del Estado de Bahía (UNEB) viene produciendo, a lo largo de más de 20 años, un conjunto expresivo de trabajos sobre el tema: participación en textos antropológicos, cursos de extensión, monografías, disertaciones y tesis sobre la vida en las comunidades negras rurales de Bahía y los modos de diálogo entre la educación escolar y las especificidades étnico-culturales de las comunidades quilombolas. Las producciones reunidas en el departamento de Educación y en el Programa de Postgrado en Educación y Contemporaneidad de la UNEB, vienen a ampliar la perspectiva de darle visibilidad a las “comunidades tradicionales”, históricamente marginadas, como quilombolas, Indígenas, asentados, comunidades pesqueras. Así, el tema de este dossier organizado por José Mauricio Arruti (UNICAMP) y Marcos Luciano Messeder (UNEB), se alinea con el perfil de producciones de la UNEB y viene a reforzar la perspectiva de la defensa de los grupos oprimidos y subalternizados, al dar visibilidad a las realidades específicas de los quilombos en Brasil.

Este dossier fue finalizado en un momento en que Brasil experimenta la ausencia de diálogo y de políticas efectivas dirigidas a la atención de los derechos de grupos minoritarios. A mediados de agosto de este año, líderes quilombolas e indígenas acamparon en Brasilia, frente al Supremo Tribunal Federal (STF), para aguardar el resultado del juicio de acciones vinculadas a la demarcación de tierras. En esta sesión plenaria del STF, que fue suspendida, debería haber sido juzgada la Acción Directa de Inconstitucionalidad (ADIN), propuesta por el Partido Demócratas (DEM), con el objetivo de derribar el decreto 4.887/2003, del presidente Luiz Inacio Lula da Silva, que estableció reglas para la identificación y demarcación de tierras ocupadas por remanentes de las comunidades quilombolas. A la espera de avances -y no retrocesos- expresamos nuestra posición, a través de los artículos aquí publicados, en compromiso con los remanentes quilombolas, creyendo que la Universidad es también el lugar de fortalecimiento de luchas por el mantenimiento de derechos ya obtenidos en la constitución.

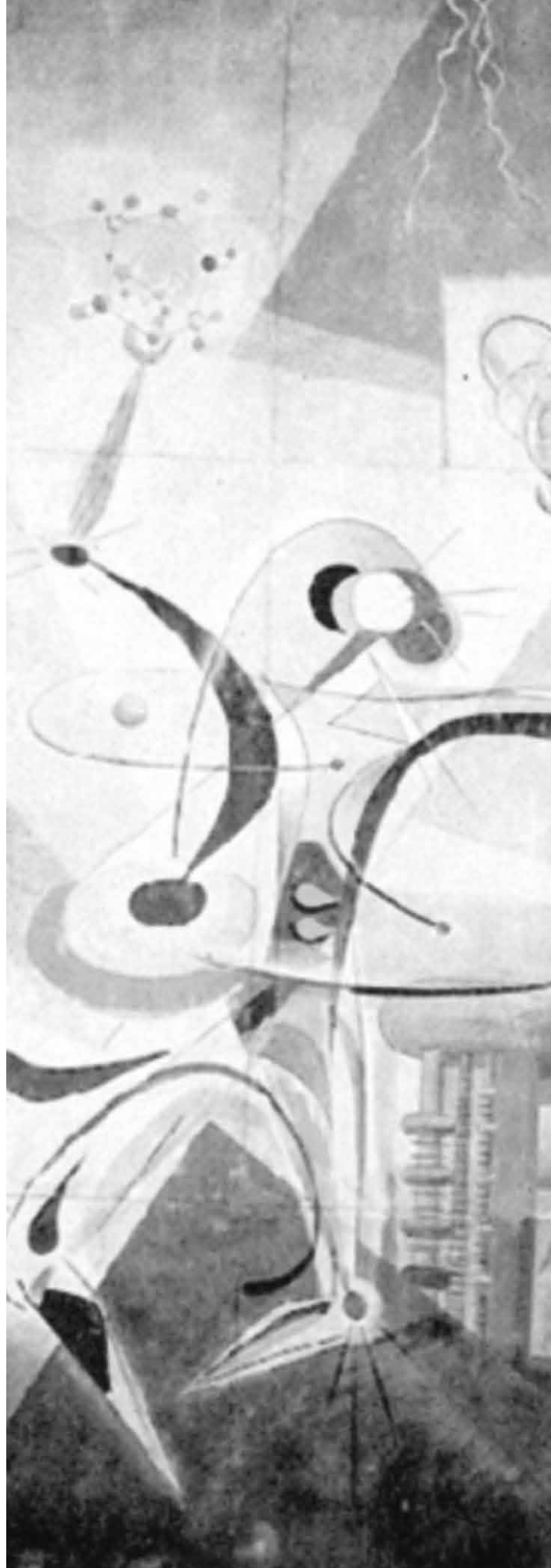
Agosto de 2017

Lívia Fialho Costa
Editora Científica

**Temas y plazos de los próximos números de la Revista FAEEBA:
Educación y Contemporaneidad**

Nº	Tema	Plazo de presentación	Lanzamiento	Coordinadores
50	Educación y Accesibilidad Cultural	30/07/2017	Septiembre/Diciembre 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – UFBA
51	Educación, Childhood and Formación	12/15/2017	Enero-abril 2018	Ana Paula Silva da Conceição – UNEB Mônica Appezzato Pinnazza - USP
52	Education, Ecosocioeconomy and Community Based Tourism	03/30/2018	Mayo-Agosto 2018	Francisca de Paula Santos da Silva – UNEB Carlos Alberto Cioce Sampaio - FURB

Educação em Quilombos



APRESENTAÇÃO

Enquanto fechamos a organização deste volume da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade e preparamos o seu texto de apresentação, entramos em mais um momento crítico do processo de reconhecimento dos direitos quilombolas. Estamos mais uma vez à espera de uma decisão do Supremo Tribunal Federal com relação à constitucionalidade do decreto presidencial nº 4.887, de 2003, que regulamenta o artigo constitucional 68 (ADCT), de 1988, por meio do qual, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconheceu a existência de comunidades remanescentes de quilombos e lhes atribuiu direitos territoriais.

O momento político, marcado por retrocessos de toda ordem, atinge diretamente os movimentos camponeses e sem terra, os povos tradicionais, indígenas e quilombolas, fundamentalmente em razão destes figurarem como obstáculos à completa mercantilização da terra, ao avanço sem limites da monocultura, à ruptura definitiva com a ética de equilíbrio e respeito à natureza. Não é fruto de pura coincidência que tais razões materiais estejam vinculadas à luta política e simbólica em torno da educação, na qual um movimento autodesignado Escola Sem Partido propõe, basicamente, projetar sobre o campo educacional a mesma lógica mercantilista, monocultora e de ruptura ética.

A diversidade é um obstáculo à lógica de produção em série de corpos e mentes exigida por essa espécie brutal de capitalismo, que tomou conta da nossa economia e política. Em uma reunião dos maiores expoentes do agronegócio no país, realizada em dezembro de 2013, por exemplo, um dos presentes bradava que a propriedade é o nosso direito mais sagrado, enquanto outro “acusava” um dos ministros do governo à época de receber em seu gabinete “tudo de ruim”, como indígenas, quilombolas, gays e lésbicas. Menos de quatro anos depois, eles estão no poder, promovendo todo tipo de ataques à Constituição Cidadã, como ficou conhecido o texto constitucional de 1988.

O tema deste número 49, dossiê Educação em Quilombos, tem seus fundamentos nos citados decreto e artigo constitucional, completados no campo educacional pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola. A partir deste documento, que resultou de um amplo processo de consulta a comunidades quilombolas de todo o país, o sistema educacional nacional reconheceu a necessidade e se abriu à possibilidade de rever currículos, materiais didáticos, processos de formação de professores, assim como de organização e gestão das escolas que atendem comunidades quilombolas, tendo em vista o respeito aos seus valores sociais, culturais e históricos.

Quais as razões dessas propostas? Como esse processo ocorreu nos planos regional e local? Ele está enraizado o suficiente para enfrentar os desafios dessa conjuntura? Está na hora de realizarmos balanços e revisarmos processos. Está na hora de olhar para os acúmulos realizados em busca de apoio à reflexão e à ação. Este volume procurar ser uma contribuição nesta direção.

O primeiro texto reflete sobre as bases dessa política por meio do caso específico da comunidade do Cangume (Vale do Ribeira paulista). Trata-se de entender o modo pelo qual agentes, práticas e saberes escolares podem operar na produção e ressignificação de uma “função de alteridade” da comunidade quilombola diante da sociedade do seu entorno. Tal descrição tem por objetivo colocar a pergunta: é possível reconhecer a dignidade cultural dessas comunidades sem questionar tais agentes, práticas e saberes escolares?

Em seguida temos três textos que investigam processos estaduais ou regionais de discussão e construção da proposta de educação diferenciada para comunidades quilombolas. O primeiro trata das motivações políticas para a construção das diretrizes curriculares para educação escolar no Estado da Bahia a partir do diálogo com o conjunto dos agentes que participaram da sua elaboração, buscando analisar igualmente o contexto sociopolítico de produção desta política pública e os dilemas enfrentados para sua continuidade e conseqüente institucionalização. Com foco no contexto do semiárido pernambucano, o artigo subsequente enfatiza igualmente os diálogos sociopolíticos na elaboração de processos e políticas capazes de organizar uma educação diferenciada com base no patrimônio e sentidos culturais das comunidades. Finalizando este panorama, o último trabalho examina as orientações postuladas pelas diretrizes nacionais para educação escolar quilombola e as condições concretas de sua execução entre as comunidades do Vale do Ribeira, em São Paulo, evidenciando as dificuldades enfrentadas para sua real implementação.

Aprofundando tais leituras mais gerais, passamos a quatro textos que nos apresentam análises de casos ou experiências de discussão e implantação de educação diferenciada em comunidades quilombolas específicas. Começamos com um estudo comparativo das experiências educativas de duas comunidades na região sul fluminense, que demonstram a diversidade de caminhos e estratégias que se apresentam ou se produzem em razão das especificidades locais e suas relações com os agentes de interlocução política. A análise de experiências escolares em quilombos situados no Território do Velho Chico, oeste da Bahia, permite constatar como o diálogo intercultural nos planos político e pedagógico pode expressar uma apropriação superficial dos sentidos comunitários, traduzidos em práticas pedagógicas pouco refletidas, mas permite, por outro lado, vislumbrar ações significativas que buscam articular os dilemas étnico-raciais locais e históricos mais amplos da sociedade brasileira.

Finalmente, encerrando a parte temática do volume, dois textos ainda orientados para experiências específicas. No primeiro, as sinergias propiciadas pelas mobilizações políticas no âmbito do movimento quilombola mineiro e as percepções de membros de uma comunidade participante são discutidas como práticas pedagógicas de organização. O último texto enfrenta dilemas pouco debatidos em estudos desta natureza, geralmente afirmativos de sentidos locais idealizados ou projetados da identidade quilombola. Com base em excelente descrição etnográfica, reflete, a partir da experiência de produção de vídeo, as ambigüidades presentes nos processos de construção identitária. Neste sentido, o discurso final encontra eco no que abre este dossiê, ao afirmar a complexidade dos encontros entre alteridades que o reconhecimento dos direitos de existência destes sujeitos propõe, simultaneamente, a eles próprios, aos agentes políticos do Estado, aos pesquisadores e à sociedade brasileira na sua rica e mal aceita pluriculturalidade.

Diante da atual conjuntura política, torna-se necessário o reforço das conquistas e avanços até então em processo de consolidação. O conjunto destas contribuições pode colaborar para o conhecimento da nossa diversidade e para o olhar sobre nós mesmos numa perspectiva de valorização dos diferentes grupos sociais, atentando para um olhar crítico direcionado às desigualdades socioeconômicas e às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam as dinâmicas de convivência na contemporaneidade.

A Seção Estudos publica três artigos com temas relevantes para o campo da Educação. O primeiro faz uma análise de como a História da Educação é amparada por

políticas educacionais centradas em ideias criadas e fundamentadas pela pesquisa científica e por propostas que lograram visibilidade contribuindo para a estruturação do campo. O segundo texto conta a experiência de uma pesquisa sobre o papel dos jovens mais jovens nos movimentos de ocupação urbana e seu lugar, em geral, no ativismo político. O último artigo da seção Estudos é uma análise sobre a convivência na escola e o *bullying* entre estudantes, apoiada nas percepções de estudantes de uma escola particular de Educação Básica sobre o maltrato entre iguais.

Todos os artigos publicados neste dossiê representam esforços teóricos de pesquisadores que, dedicados aos mais diversos campos empíricos, se lançam no trabalho de produção rigorosa de análise das mais diferentes realidades socioculturais.

Marcos Luciano Messeder
José Maurício Paiva Andion Arruti

FUNÇÃO DE ALTERIDADE: O CANGUME, A PROFESSORA, A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

*José Maurício Arruti (UNICAMP)**

RESUMO

Este texto investiga, por meio de uma pequena série de situações históricas e cenas etnográficas, a construção e a resignificação da fronteira simbólica que marca a distância e a proximidade entre a comunidade quilombola do Cangume (Itaóca – SP) e a sociedade branca do seu entorno. Neste relato, que cobre desde a década de 1970 até o momento presente, ganha destaque o papel desempenhado por agentes, saberes e práticas escolares. Posto de observação, marcador da distância ou agência de aproximação, a escola serviu como espaço de reelaboração simbólica da fronteira cujos conteúdos e sentidos foram sendo alterados ao longo do tempo. Nosso objetivo é chamar atenção para a “função de alteridade” desempenhada por esta fronteira, iluminando com o caso do Cangume um dispositivo comum e mais geral que marca a relação entre outras comunidades quilombolas e as populações do seu entorno e, em especial, com a escola.

Palavras-chave: Racismo. Caridade. Política. Linguística. Africanismos.

ABSTRACT

ALTERITY FUNCTION: THE CANGUME, THE TEACHER, THE SCHOOL AND THE UNIVERSITY

This text brings together historical and ethnographic scenes to describe the construction and resignification of the symbolic border that marks the distance and proximity between the quilombola community of Cangume (Itaca – SP) and the white society of its surroundings. In this story, which covers the 1970s to the present, the role played by agents, knowledge and school practices is highlighted: the school served as a space to reelaboration the symbolic contents and senses of the border. Our objective is to draw attention to the ‘alterity function’ of this border, illuminating with the case of Cangume a common and more general device that marks the relationship between other quilombola communities and the populations of their surroundings, and especially with the school.

Keywords: Racism. Charity. Politics. Linguistic. Africanisms.

RESUMEN

FUNCIÓN DE ALTERIDAD: EL CANGUME, LA PROFESORA, LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD

* Professor do Departamento de Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor e Mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador do Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena (CPEI/Unicamp) e do Centro de Estudos Rurais (CERES/Unicamp), onde coordena o Laboratório de Pesquisa e Extensão com Povos Tradicionais Afro-americanos (LAPA). E-mail: jmarruti@gmail.com

Este texto reúne cenas históricas y etnográficas para describir la construcción y la resignificación de la frontera simbólica que marca la distancia y la proximidad entre la comunidad quilombola del Cangume (Itaóca - SP) y la sociedad blanca de su entorno. En este relato, que cubre la década de 1970 hasta el momento presente, se destaca el papel desempeñado por agentes, saberes y prácticas escolares. La escuela sirvió como espacio de reelaboración una simbólica de la frontera cuyos contenidos y sentidos se fueron alterando a lo largo del tiempo. Nuestro objetivo es llamar la atención sobre la ‘función de alteridad’ de esta frontera, iluminando con el caso del Cangume un dispositivo común y más general que marca la relación entre otras comunidades quilombolas y las poblaciones de su entorno y, en especial, con la escuela.

Palabras clave: Racismo. Caridad. Política. Lingüística. Africanismos.

Apresentação

“Cangume” é o nome de um bairro rural do município de Itaóca, Vale do Ribeira, quase na fronteira do estado de São Paulo com o Paraná. Quando realicei os estudos para o reconhecimento do bairro como comunidade remanescente de quilombos em 2003,¹ ele era formado por 37 famílias negras, que somavam cerca de 150 moradores permanentes, todos descendentes de três troncos principais, os Monteiro, os Gonçalves e os Maciel de Pontes, que se misturavam em uma intrincada rede de parentesco, por meio do constante casamento entre primos. Os moradores do bairro viviam sobre uma terra de uso comum de aproximadamente 37 hectares, conhecida como “patrimônio do Cangume”, localizada no fundo de um pequeno vale, onde suas famílias mantinham minúsculas hortas cercadas e a criação solta de porcos e cabras. O acesso ao “patrimônio do Cangume” se dava por uma precária e estreita estrada de terra, que o ligava à cidade de Itaóca. Os outros caminhos, que ligavam o bairro à cidade de Apiaí e ao município de Iporanga, haviam sido abandonados e estavam quase intransitáveis, só podendo ser cruzados a pé ou a cavalo.² Todos, sem exceção, eram kardecistas e frequentavam o Centro

Espírita Fé em Deus, que, fundado na década de 1930, tornou-se uma referência na região, pelo histórico de serviços de cura prestados a pessoas dos bairros e municípios vizinhos.

Tais dificuldades de acesso, a endogamia e a excepcionalidade religiosa justificavam a imagética de “isolamento” que sempre esteve associada ao bairro, ainda que tal ideia de isolamento tivesse um significado mais amplo, ganhando uma função mais simbólica que descritiva. De fato, para a população do município de Itaóca, o nome Cangume não descrevia apenas uma população e um lugar, mas funcionava como o indicador de uma fronteira (BARTH, 1976; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976) de grande eficácia simbólica e prática.

Os demais bairros do município eram formados, predominantemente, por descendentes das primeiras famílias proprietárias de terras e escravos que chegaram à região em busca de ouro ainda no século XVIII, aos quais se juntaram as famílias de migrantes mineiros e paranaenses que chegaram à região na década de 1960, em busca de terras baratas, em meio a um grande processo de regularização fundiária que instaurou um intenso mercado de terras no Vale do Ribeira.³ Em razão da pouca terra disponível, os moradores do Cangume trabalhavam como diaristas para os fazendeiros vizinhos, recebendo remuneração que podia ser até 50% menor que a dos trabalhadores dos outros

1 O estudo foi realizado em três estadias entre 2002 e 2003, que somaram cerca de 40 dias em campo. Deste trabalho de campo e das pesquisas documentais e bibliográficas complementares resultou o Relatório Técnico-Científico, realizado conforme as exigências do decreto estadual nº 40.723/96, que definia a aplicabilidade do artigo 68 do ADCT (CF/1988) em território paulista até a edição do Decreto nº 4.887/2003.

2 O caminho que levava a Iporanga, por exemplo, convertera-se em rota dos motociclistas de Rally que buscam justamente os caminhos mais difíceis e enlameados de acesso ao Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR).

3 Uma descrição deste processo e dos seus efeitos sobre a comunidade do Cangume, que provavelmente repete os efeitos do mesmo processo sobre outras comunidades negras da região, está disponível no artigo decorrente do RTC (ARRUTI, 2007).

bairros, em sua quase totalidade brancos. Esta era a manifestação mais brutal da discriminação e do racismo que recaía sobre o grupo, mesmo com o destaque que ele já alcançava como “comunidade quilombola”, reconhecida oficialmente pelos poderes municipais. Ainda assim, a noção de racismo parece estreita para descrever a fronteira simbólica a que nos referimos e à qual eram atribuídos conteúdos variados.

O objetivo deste texto é investigar, por meio de uma pequena série de situações históricas e cenas etnográficas, a construção e a ressignificação dessa fronteira simbólica por parte da sociedade branca de Itaóca. O interesse desta descrição para a coletânea em que se insere está no fato de tais situações e cenas evidenciarem o papel que agentes, saberes e práticas escolares desempenharam na elaboração e reelaboração da imagética do quilombo, associado à noção de isolamento. A escola serviu, como se verá, como um lugar estratégico a partir do qual se produziu um discurso sobre o Cangume e sobre a fronteira simbólica que o distingue do seu entorno. Posto de observação, marcador da distância ou agência de aproximação, a escola serviu como espaço de reelaboração simbólica daquela fronteira, operando na produção daquilo que eu proponho chamar de *função de alteridade* para o Cangume.

Essa *função de alteridade* que o Cangume desempenhou ou ainda desempenha para a população de Itaóca poder servir para iluminar, talvez pelo exagero, um dispositivo comum e mais geral que marca a relação entre outras comunidades quilombolas e as populações do seu entorno. Sugiro que tal *função de alteridade* é fundamental para compreender tanto o caráter colonial que marca a relação que a sociedade local estabelece com as comunidades quilombolas, quanto as razões pelas quais os coletivos negros socialmente segregados, mesmo que sem adesão à noção de negritude ou sem uma memória clara de um passado de resistência à escravidão (ou mesmo de um passado escravo) podem aderir ao rótulo de “comunidades remanescentes de quilombos”.

1.

O Censo Demográfico de 2010 registrou uma população de pouco mais de três mil e duzentos

habitantes em Itaóca, o que coloca este município, criado em 1991 por desmembramento de Apiaí, entre os 100 menores dentre os 645 municípios do estado. Seu tamanho encontra correspondência em um PIB per capita ainda menor (R\$ 9.676,68), que fica entre os 25 piores do estado. Esta situação projeta-se sobre a paisagem: em 2010, apenas 35% dos domicílios (concentrados no núcleo urbano) contavam com esgotamento sanitário e apenas 17,5% deles (o centro histórico do núcleo urbano) possuíam vias públicas com “urbanização adequada” segundo os critérios do IBGE, ou seja, com a presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio. As condições de vida dos seus moradores acompanhavam a forte concentração expressa nesta paisagem. Apenas 12% de sua população registravam ocupação formal, resultando em um rendimento mensal e em uma taxa de mortalidade infantil que ficavam entre as dez piores do estado: 47,5% dos seus domicílios possuíam rendimentos médios mensais por pessoa de até meio salário mínimo e a taxa de mortalidade infantil média era de 46,5 para 1.000 nascidos vivos. A soma desses e outros critérios situavam Itaóca entre os mais baixos índices de desenvolvimento humano do estado de São Paulo: um IDH de 0,680 para uma variação entre 0,639 e 0,862 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

A essa situação socioeconômica devemos acrescentar que o município não possui formas materiais ou imateriais reconhecidas de patrimônio cultural ou histórico, assim como qualquer oferta de serviços culturais regulares. Um contexto, portanto, que ainda que não seja de miséria, está no limite da pobreza e do isolamento que por muito tempo caracterizou a percepção pública sobre o Vale do Ribeira. É diante desta moldura que devemos interpretar a cena que chamou minha atenção e que podemos tomar como a mais espontânea e explícita referência à fronteira simbólica atribuída ao bairro do Cangume por parte dos moradores da cidade. Da varanda da pousada em que eu pernoitava, pude assistir uma jovem que, sentada à porta de sua casa, provocava debochadamente um grupo de rapazes que passava pela rua, perguntando se eles não iam se divertir naquela noite e se eles não iam comprar “uma boa cachaça lá no Cangume”. A cena me deixou intrigado porque no Cangume não só não se

produz cachaça, como nem mesmo se bebe bebida alcoólica, por razões religiosas. Mais tarde me foi explicado que é comum na cidade usar o Cangume como referência de piadas. Nas entediadas noites em que não têm qualquer diversão que lhes ocupe, por exemplo, os jovens brincam dizendo que vão a “um baile lá no Cangume”. Ainda que o significado da brincadeira não seja evidente e imediato para os que chegam de fora, percebi que ele estava relacionado à expressão “lá no”, que marca a construção das frases que me foram citadas: a expressão reifica o sentido de distância que sustenta a graça que nos escapa.

Em primeiro lugar é necessário perceber que a brincadeira está marcada por uma autoironia daqueles que reconhecem a sua própria situação de precariedade cultural e de recursos de lazer. Entretanto, este ensaio de autoironia é atenuado e quase anulado ao encontrar um ponto de fuga no Cangume. Esta parece ser a função de alteridade mais elementar desempenhada pelo bairro para os moradores brancos do município. Independentemente do conteúdo das frases que fazem referência ao Cangume, importa o fato de ele ser sempre o lugar (social e simbólico) a que se faz referência como o “lá no”, isto é, o distante, o *outsider*, o símbolo de alteridade. Assim, a expressão “cangumeiro” assumiu para a população do município um significado amplo e impreciso, mas ao qual poderíamos nos aproximar por meio de expressões como capiau, bugre, místico, pobre, bêbado e, fundamentalmente, negro. Um cangumeiro é, em primeiro lugar, um negro, mas ao qual acrescenta-se alguma qualidade negativa próxima à de “errado”, “torto” ou “primitivo”. Está aí a graça: projetar permanentemente sobre um outro específico os estigmas genéricos dos quais se quer livrar. O racismo, neste contexto, parece buscar no contraste com a negritude dos corpos dos moradores do quilombo o último signo de hegemonia a que a população branca daquela cidade pode recorrer: a função de alteridade do Cangume está na reafirmação de uma branquitude ameaçada pela pobreza e pelo isolamento.

2.

A força dessa função de alteridade, imputada ao Cangume, se manifesta no fato de ela resistir

até mesmo à convivência com seus moradores ou, pelo contrário, no fato de tal convivência servir para seu reforço ou, ainda, no fato de se poder tirar alguma vantagem simbólica da convivência com tal símbolo de alteridade. Isso fica evidente na pequena narrativa autobiográfica de uma ex-professora do Cangume.

Diana (pseudônimo) foi, no início dos anos 1960, a primeira professora regular designada pela prefeitura de Apiaí para o bairro. Ainda que ela fosse uma “professora leiga” e tenha sido precedida por outros e outras professoras e professores voluntários, que ministraram as primeiras letras aos seus moradores, Diana narra ter inaugurado a primeira escola do bairro e ter sido uma das primeiras *pessoas* a fazer contato com os *pretos* do Cangume. Ela teria introduzido as primeiras noções de “cultura” entre uma população de verdadeiros “bugres”, que mal falavam a sua língua, segundo ela mesma conta.

Diana conta essa história⁴ dentro de uma outra história, que começa no dia em que, em 1988, de zeladora da escola, ela foi absorvida como professora do município de Apiaí. Relata que nessa ocasião houve certa confusão em torno da sua nomeação para a vaga, porque algumas jovens haviam sido melhor classificadas no concurso promovido pela prefeitura. Para arrefecer os ânimos e justificar sua precedência, a diretora da escola pediu que Diana contasse a sua história às professoras da escola, que a viam com desconfiança. Assim, como Sherazade, sua narrativa inicial leva à outra narrativa, que nos leva ao Cangume:

Um belo dia, estavam todas lá na sala e eu peguei e falei assim: ‘Escuta vocês colegas – porque agora vocês são minhas colegas, porque eu sou professora agora, agora eu sou de verdade. Mas eu já fui professora no coração das crianças, no coração dos pais das crianças desse bairro que eu vou citar pra vocês. A primeira escola, a primeira experiência que eu tive

4 Oswaldo Mancebo (1930-2011), poeta e historiador autodidata, generosamente me cedeu a gravação desta entrevista realizada como parte das pesquisas para a redação do seu livro de causos e memórias de Apiaí. Mancebo praticava uma espécie de arqueologia de salvamento da documentação histórica do município. Em meio a um e outro incêndio, um e outro descarte administrativo que, displicentemente, vão dando fim à documentação histórica do município, este dedicado historiador local realizou a importante tarefa de transformar lixo em arquivo. Quando o conheci a professora “Diana” já havia falecido.

em minha vida, foi em 1964, na escola do Cangume, que era um sertão. Eu... Eu abri essa escola lá, com o maior sacrifício da minha vida.

[...]

O diretor naquele tempo, o sr. Sérgio, ele deu essa escola pra mim e perguntou pra mim: ‘Dona [Diana], a senhora tem coragem de enfrentar o sertão?’ Eu falei: ‘É sertão?’. ‘É sertão sim. Um sertão em que nunca ouviram nem falar em escola até hoje. Inclusive a senhora vai encontrar lá muitas barreiras. Porque a senhora é leiga, mas ninguém nem precisa saber que a senhora é leiga, porque a senhora pra nós é uma professora e pra eles vai ser também. Porque, se perguntar, pra essa turma de professoras que estão aí, se elas querem enfrentar essa barreira, eu tenho certeza que elas não vão enfrentar. E a senhora, por ser uma guerreira, vai.’ Ainda ele falou pra mim: ‘A senhora vai encontrar não só criança analfabeta, a senhora vai encontrar adultos, velhos, que nunca soube o que é pegar num lápis. A bem da verdade, a senhora vai encontrar bugres. A senhora tem coragem?’. Eu precisava trabalhar, precisava ajudar o meu marido, eu tinha filhos pequenos, mas eu ia enfrentar, sim.

Mas o sr. Sérgio disse: ‘Só que a senhora tem que se preparar. A senhora tem que ter roupa própria pra entrar no sertão; a senhora tem que andar a cavalo; sozinha a senhora não pode ir, tem que ir acompanhada de uma pessoa da cidade de Itaóca – porque lá é um sertão e eu sei que nem estrada tem; e outra coisa, a senhora vai ter que usar uma arma, um revólver, qualquer coisa. Mesmo que a senhora não tenha coragem de dar tiro, a senhora tem que ir com esse revólver, porque a senhora vai enfrentar pessoas que a gente nunca viu na vida e a gente não sabe qual vai ser a reação deles quando a senhora chegar lá. Então, eles vendo a senhora igual uma valentona, de revólver na cintura, de bota, a senhora entra lá e vê o que a senhora consegue fazer’. Quinze dias depois eu estava preparadinha para ir. (DIANA).

Um relato que se aproxima do estilo heróico dos relatos sobre as investidas bandeirantes sobre os sertões selvagens, em busca de bugres arredios. O método de contato, se não é a violência direta do apresamento, pretende ser o da coação pela aparência, transformando em estratégia a mesma imagem que está na origem do temor que dá o sentido heróico da jornada: uma representação do desconhecido. Na encomenda da jornada à jovem professora leiga não há como saber se a população

de que se fala é indígena ou negra, apenas que era primitiva e, por isso, de reações desconhecidas. Aliás, não parece haver qualquer descontinuidade necessária entre as ideias de “bugre” e negro neste contexto, como se vê a seguir:

Então eu desci aquela serra a cavalo [...] e quando eu fui chegando no bairro, de longe assim, que lá é um descidão, um buracão, eu vi aquelas casinhas, igual aquelas casinhas de índio mesmo, tudo de sapé. Parecia um vilarejo de índio mesmo. A primeira pessoa que eu vi foi um negrão, um pretão mesmo, daqueles de amedrontar a gente, sabe. Eu falei: ‘Ai ai ai, onde é que eu vim parar?’

[...]

Depois que eu cheguei lá, levou 45 dias pra mim conseguir a matrícula das crianças, porque eles corriam. Logo que eles me viam, eles corriam. Eu batia palmas numa casa assim, e apontava uma mulherzinha na janela, depois o homem apontava também e eu chamava: ‘O sr faz favor de vim aqui’, e ele vinha, cabreiro comigo, e a mulher vinha atrás [...] com aquele linguajar que se for pra imitar eu nem sei, linguajar de bugre mesmo, bem caipirado. Eu dizia: ‘Eu vim aqui abrir uma escola, o senhor já ouviu falar em escola? É onde coloca as crianças pra aprender a ler e a escrever, pra ter educação.’ Eles diziam: ‘Mas nesse bairro aqui? Aqui não tem nem lugar pra professora ficar.’ ‘Eu fico em qualquer lugar, o cantinho que o senhor me der aí no rancho, um colchãozinho, uma esteira que o senhor me der eu fico, porque eu vim para trabalhar.’ Foram 45 dias comendo o quê? Feijão com farinha e de vez em quando uma abóbora. Eu falei ao chefe do povo pra ele ajeitar um lugar pra mim poder dar aulas pras crianças. Criança nada, que já era quase tudo adulto, com 15 ou 17 anos. Em 45 dias assim, eu consegui matricular 42 crianças. (DIANA).

Depois dessa sua primeira estadia, Diana retornou a Itaóca, onde recolheu alguns caixotes de feira para fazer as carteiras com que equipou uma sala do Centro Espírita, convertida em minúscula sala de aula para os dias de chuva. Nos dias de sol as aulas continuavam sendo ministradas no terreiro. Assim Diana seguiu por um ano, passando longos períodos no Cangume, sem condições de retornar à cidade e se comunicando com a Secretaria de Educação por meio de bilhetes enviados pelos fazendeiros vizinhos. “Depois de um ano, de uma turma de 42

crianças, eu consegui fazer uma promessa de 17 crianças. Pra mim foi uma vitória” (DIANA).

Ainda que o entrevistador estivesse interessado em informações sobre o passado do Cangume, Diana não podia furtar-se de fazer com que o relato fosse sobre o tanto de heróico que havia em sua jornada de um ano ao sertão. Daí que a maior parte de sua narrativa não seja sobre o que ela viu e enfrentou, mas sobre as expectativas criadas em torno do que ela veria e enfrentaria. Daí, também, que boa parte do relato se dê de forma indireta, pela boca do senhor Sérgio, personagem que anuncia a jornada, seus riscos e recompensas. Daí, finalmente, que a narrativa sobre o Cangume tivesse que surgir como uma narrativa no interior de outra narrativa, na qual novamente a imagem do Cangume, mais que o próprio Cangume, foi capaz de emocionar suas detratoras (como Sherazade foi capaz de encantar o tirano), justificando seu privilégio diante das jovens professoras que a recriminavam:

E quando eu contei essa história pras professoras, eu olhava pra cara delas assim e via algumas chorando. Por isso tudo que passou na minha vida, isso tudo que eu passei no Cangume, que deve até ter um histórico meu lá, que quando eu não estiver mais aqui talvez vão lembrar de mim, quem sabe alguém vai lembrar de mim, do tempo que eu estava lá no Cangume e foi o maior sofrimento da minha vida. (DIANA).

Infelizmente, porém, não há memória clara da professora Diana entre os moradores do Cangume que têm idade para terem sido seus alunos. Ela é apenas um nome de uma longa lista de professores que chegavam e saíam do Cangume a cada ano. Antes de seu nome há outros, até mais importantes, como os dos primeiros professores voluntários que ministraram aulas para os adultos, vinculados ao Centro Espírita. Depois do seu nome também há outros mais relevantes, como o de um ex-professor que em 2003 ocupava uma secretaria municipal tão estratégica para o grupo quanto o grupo o é para ela.

3.

A escola municipal de Itaóca tem uma longa, ainda que fragmentada, história de interesse pelo bairro do Cangume. Depoimentos de alguns ex-alunos apontam que pelo menos desde o final da

década de 1980, uma de suas professoras, Tereza (pseudônimo), organizava campanhas de doação de alimentos e agasalhos entre seus alunos para serem doados especificamente ao Cangume, sem incluir outros possíveis bairros carentes. Sob o pretexto de entregarem as doações, aquela professora chegou a realizar algumas visitas de alunos ao bairro, como parte de suas atividades didáticas. Segundo esses ex-alunos, o interesse da professora Tereza passava pela gravidade da pobreza do bairro e pelo fato de “todo mundo sempre dizer que ali era um quilombo”.

Por um feliz incidente, pude assistir a uma fita de vídeo que trazia trechos de uma feira de ciências do segundo grau da escola municipal de Itaóca do ano de 1998, na qual um dos trabalhos era dedicado justamente ao bairro do Cangume. No mural relativo ao tema, em meio a diversas fotos antigas, objetos artesanais coletados no bairro e antigas peças de ferro musealizadas de improviso, era possível ler o seguinte texto:

Pinheiro Alto. Bairro popularmente conhecido como Cangume, situa-se a 8 km de Itaóca e é o mais distante da cidade. Considerado como bairro subdesenvolvido, é habitado por pessoas da raça negra que há anos refugiaram-se para aquela localidade, formando, assim, um quilombo.

Há entre aquela primeira narrativa da professora Diana e essas caracterizações posteriores uma significativa passagem do épico ao filantrópico, do selvagem ao miserável e do bugre ao quilombola, de uma forma em que o desprezo se converte em curiosidade, mas sem que tal curiosidade se desvincule de uma modalidade de primitivismo. Tal passagem e variação revela também como essa função de alteridade é prenhe de ambiguidades: o Cangume passa a ser objeto de práticas simbólicas que se distribuem pelos planos político, religioso, econômico e cultural.

Os moradores do Cangume lembram que em meados da década de 1980 uma senhora de Itapeitinga passou a visitar o bairro, recorrendo aos serviços do seu centro espírita e fazendo pequenas doações aos seus moradores. Em determinado momento esta senhora se engajou na organização de uma grande doação de alimentos e roupas para a comunidade, momento que continua vívido na

memória dos moradores, justamente por explicitar a relação entre caridade e política. Essa senhora teria pedido diretamente ao senhor Francisco e dona Jandira, que sempre a hospedavam (assim como me hospedaram), que preparassem a comunidade para a chegada de um caminhão de doações. Como era época de eleições municipais, ela insistiu muito para que eles não permitissem que, no dia marcado para a chegada do caminhão, se organizasse qualquer tipo comício ou manifestação política no bairro. Nas palavras de Francisco e Jandira, ela não queria que a caridade se misturasse com a política. Apesar disso, a notícia sobre a doação se espalhou e, no dia previsto, o Cangume estava repleto de políticos e cabos-eleitorais, sem que eles pudessem fazer nada com relação a isso. A confusão foi grande, com os cabos-eleitorais se interpondo entre o caminhão e os moradores e, à revelia da autora da caridade, organizando a distribuição das roupas e alimentos. Segundo Francisco e Jandira, essa senhora teria ficado tão decepcionada que nunca mais retornou ao bairro.⁵

4.

Como vimos, o interesse da professora Tereza, que em finais dos anos 1980 organizava visitas pedagógico-humanitárias ao Cangume, passava não só pela gravidade de sua pobreza, mas também pelo fato de “todo mundo sempre dizer que ali era um quilombo”. Isso nos leva ao tema da produção do consenso em torno da origem quilombola do bairro, que em fins da década de 1990 parecia estar perfeitamente estabelecido na região.

Se recorrermos ao trabalho de um conhecido historiador autodidata local sobre a história de Apiaí (MANCEBO, 2001), veremos que o autor, depois de fazer referência ao papel desempenhado nessa fundação pela mineração aurífera, fala sobre os “tipos humanos” que contribuíram para a formação daquela população, citando sucessivamente

5 Outros exemplos confirmam a importância e frequência de tais visitas de caridade. Quase todos os finais de ano um grupo de funcionários de uma grande empresa mineradora instalada no município vizinho visita o Cangume para entregar doações de natal. Por outro lado, a rede de contatos aberta com as migrações de cangumeiros para o município de Tatuí abriu novos fluxos de caridade. Um casal conhecido dessa rede passou vários anos visitando o bairro, trazendo “um caminhão” de cestas básicas para todos os moradores.

os “faiscadores”, os “índios” e, finalmente, os “negros”. Sobre esses últimos afirma:

As fugas aos poucos desarvoraram os senhores e o garimpo. Espalhados se escondem os negros pelo mais denso da mata, e apesar disso não se tem notícia de refúgios fortificados, mas a dispersão favoreceu formarem sítios como os do Cangume, do Calaboço, Sumidor, e mesmo do Quilombo entre a vila e Pinheiros, não se conhecendo deste último a verdadeira origem; senão também por suposições, nem mesmo sobre a existência de líder revolucionário mas sim de alguns apegados às credices e ao misticismo próprio dos seus ancestrais. (MANCEBO, 2001, p. 21).

Mais adiante, o autor arrisca uma hipótese histórica sobre a origem do Cangume:

A comunidade negra rural que prevaleceu é a do Cangume, situada nas imediações de Itaóca. A suposta relação entre as fugas e a sua existência firma-se pela dedução de fatos que se ligam entre si, que sugerem. Supostamente, relaciona-se pela dedução de fatos afins e às fugas do garimpo. Não há documento que comprove, porém tudo é possível diante de certas evidências. Primeiro, o acesso quase impraticável ao lugar, na ocasião, o que pode sugerir esconderijos, levando em conta o difícil acesso a morro de altitude elevada. Segundo, e mais interessante, o que se pode chamar de posto avançado de vigia: Antes da vila de Cangume existe o sítio denominado Henrique, nome cuja história, nenhum morador consegue atualmente explicar. Ora, folhando-se a história, depara-se com relatos sobre fortalezas de quilombos vigiadas por milícias negras, as quais se chamavam Henriques, uma espécie de guarda real, em homenagem ao herói que em 1648 comandou a luta pela restauração de Pernambuco, o negro Henrique Dias. Um quilombo com vigias permanentes, esta teria sido a origem do Cangume. (MANCEBO, 2001, p. 167).

O interesse no trabalho de Mancebo (2001) está no fato dele pautar-se largamente na coleta e transcrição de fragmentos da memória da elite local e de personagens populares conhecidos. É com base nisso que ele se permite afirmar, mesmo que sem apoio documental, uma relação entre os povoados de negros citados (entre eles o Cangume) e as fugas de escravos que “desarvoraram os senhores e o garimpo” e povoaram as matas em torno da vila. Essa é uma dedução que parece lógica para a sociedade local por vários motivos, todos indiciais.

Primeiro pelo contraste de cor entre os cangumeiros e os moradores dos bairros vizinhos. Segundo em razão do desconhecimento sobre a origem precisa do bairro, também em contraste com os bairros vizinhos, todos formados por famílias paulistas tradicionais na região, algumas vindas de Portugal, e uma grande parcela de migradas de Minas Gerais e Paraná. Terceiro em razão do “isolamento” (permanentemente reificado) que marca a comunidade. E, finalmente, pelo partilhamento de um senso comum histórico que reconhece a prática da fuga de escravos das minas de Morro do Ouro para as matas do antigo município de Apiaí.

5.

A experiência escolar levou um dos ex-alunos da escola municipal de Itaóca, sensibilizado pelas visitas promovidas pela professora Tereza, a propor a primeira pesquisa universitária que teve especificamente o Cangume como objeto de interesse. O sucinto relatório final da pesquisa desenvolvida por um grupo de alunos de graduação em ciências sociais da Unesp, intitulado *Cangume: raízes e história: um estudo de uma comunidade negra rural no Alto Vale do Ribeira, 1997–1998* (FARIA et al, 1998),⁶ destaca algumas das características do bairro, recorrentes nos poucos textos disponíveis: a apropriação coletiva da terra, ainda que com a produção individualizada; a agricultura rudimentar e de subsistência, que marca uma pobreza generalizada; o predomínio da endogamia, ao se fazer referência ao privilégio dado ao casamento entre primos; o passado de invasão das terras da comunidade por fazendeiros vizinhos; e a conversão de todo o grupo à religião kardecista desde os anos de 1920.

O maior destaque do relatório, porém, era uma série de *faltas* que caracterizariam o grupo e, de certa forma, poderiam descaracterizá-lo como remanescentes de quilombos. Essas faltas tinham por referência um determinado modelo de como deveria ser e se organizar uma comunidade negra rural e, em especial, uma comunidade remanes-

cente de quilombos, ao qual o Cangume frustrava. Faremos uma referência muito rápida a elas, por apontarem para uma espécie de senso comum acadêmico criado em torno da temática.

A primeira delas era a falta de “uma trama mítica que desse condições dela estruturar um território comum a partir de um parente comum, ou seja, um mesmo ‘pai fundador’ que edificasse uma solidariedade e uma identidade coletivas”. (FARIA et al, 1998, p. 5). A segunda falta era relativa às “práticas de cura, de prevenção às doenças e as de cuidar de partos como poderia se acreditar, posto que estamos diante de uma comunidade afro-brasileira remanescente de quilombo estabelecida longe da cidade de Itaóca” (FARIA et al, 1998, p. 8). Finalmente, talvez a mais importante falta se manifestava no “silêncio em relação aos supostos ‘resíduos culturais’ da África. Eles não lembram nada, ou melhor, desconhecem os assuntos vinculados a esse ‘continente pai’”, assim como “não têm em sua origem comunitária e, mesmo mítica, qualquer vínculo com a escravidão, posto que nasceram livres” (FARIA et al, 1998, p. 8-9). Tais faltas colocariam em risco, segundo os jovens autores, a caracterização do Cangume como remanescente de quilombo.

Aqui valem dois breves apontamentos sobre como essa situação específica é boa para pensar a relação complexa que os trabalhos acadêmicos (mesmo uma modesta pesquisa de graduação) mantêm com a realidade.

Primeiro, um apontamento sobre como as teorias (ou, mais simplesmente, os pressupostos) podem resistir às evidências. Por meio das faltas relacionadas acima, os jovens estudantes reproduziam, com relação ao Cangume, o mesmo diagnóstico que Renato Queiroz, quinze anos antes, havia produzido com relação ao bairro de Ivaporunduva: “não havia vestígios aparentes de traços de cultura africana [...] a não ser aqueles que, juntamente com os de origem indígena e portuguesa [...] integram o que se convencionou chamar de ‘cultura caipira’ [...] Os negros eram, assim, caipiras”⁷ (QUEIROZ, 1983, p. 24). No ano de 1998, entretanto, Ivaporunduva já era uma das comunidades quilombolas mais reconhecidas e mobilizadas do Vale do Ribeira.

6 Agradeço a Vidal Dias da Mota Júnior a indicação desse trabalho, desenvolvido pelos bolsistas de graduação da Faculdade de Ciências Sociais da Unesp sob orientação do professor Dagoberto José Fonseca.

7 E não “africanos” – poderíamos completar a frase.

ra, tendo um importante papel na mobilização das demais. A relação pressuposta entre traços culturais e identificação como comunidade quilombola havia sido transformada radicalmente entre 1983 e 1998.

Segundo, um apontamento sobre como as descrições do mundo interferem sobre o próprio mundo, embaralhando a distinção cartesiana entre sujeito e objeto. Conforme a avaliação de uma das alunas envolvidas na pesquisa da Unesp, o seu trabalho de graduação pode ter tido influência sobre a visibilidade regional do Cangume e, por isso, alguma interferência no curso do seu reconhecimento como remanescente de quilombos, apesar do que o próprio relatório dizia, em razão do citado diagnóstico das faltas. Isto porque, segundo esta estudante, é bem provável que tenha sido a publicação no jornal “Apiaí Diz”, em 2001, de uma matéria baseada naquela pesquisa, que teria alertado as lideranças quilombolas da região, reunidas naquele mesmo momento em um encontro quilombola em Registro, para a existência do Cangume. Logo depois a comunidade seria procurada para se integrar à rede de comunidades do Vale do Ribeira que buscam a regularização de suas posses por meio da aplicação do artigo 68 (ADCT).

Assim, podemos tirar desse simples exemplo três desdobramentos importantes do tal embaralhamento entre pressupostos e evidências, sujeitos e objetos: as classificações acadêmicas (ou científicas) não estão fora do mundo, mas fazem parte dele, sendo portanto históricas; toda produção intelectual é política, por mais que não se pense assim, na medida em que ela interfere sobre o mundo descrito; finalmente, toda descrição que insiste em uma caracterização estática do mundo, como aquelas assentadas no culturalismo, erra ao não reconhecer a capacidade dos agentes refletirem, interpretarem e agirem sobre sua própria cultura.

6.

Apesar do receio dos jovens estudantes, o senso comum em torno do caráter quilombola do Cangume tornou-se tão sólido que penetrou na própria administração pública, não apenas como um projeto de reconhecimento oficial do grupo, mas como a certeza de que o grupo já teria sido oficialmente reconhecido, segundo outros secretários, menos

envolvidos naquele projeto.⁸ O motivo dessa certeza está no retorno favorável que a política social do município tem encontrado ao enfatizar as ações no Cangume, classificando-o, para todos os efeitos, como remanescente de quilombo.

Um jovem ex-professor do bairro, que se destacou na promoção de campanhas de caridade dirigidas ao grupo, acabou por ser convidado a integrar o governo municipal, como secretário de Ação Social. Com isso, o Cangume passou a se destacar frente às políticas de assistência social do município, ainda que, diante da precariedade das condições de vida do bairro e da escassez de recursos de Itaóca, isso não tenha significado uma alteração substantiva nas condições de vida dos cangumeiros.

Segundo o depoimento do secretário de educação do município,⁹ até 1997 a comunidade estava praticamente isolada e foi a partir deste ano que a municipalidade construiu a escola de alvenaria da comunidade e estabeleceu um transporte público diário ligando Itaóca ao Cangume, para atender os alunos que estivessem entrando no segundo ciclo do ensino fundamental, mas que passa a servir, finalmente, a toda a comunidade.

Finalmente, em 2000, o projeto de construção de casas populares da prefeitura, intitulado “Habitação para a Comunidade remanescente do quilombo do Cangume” concorreu e foi premiado no concurso “Melhores Práticas e Programas de Liderança Local” da Conferência das Nações Unidas para Assentamentos Humanos.¹⁰ No texto de apresentação do projeto a prefeitura informava que

O Bairro do Cangume, localizado no município de Itaóca, abriga a comunidade negra, oriunda de um quilombo do século 18 e que ainda preserva suas ra-

8 Em uma das rápidas conversas que tive com funcionários da Prefeitura, um desses secretários surpreendeu-se quando eu contei os objetivos do trabalho que estava realizando, destinado ao reconhecimento oficial do grupo como comunidade remanescente de quilombos. Ao contrário disso, ele me afirmava com absoluta segurança que o grupo já era oficialmente reconhecido e chegou a procurar uma cópia do Diário Oficial que pensava ter guardado com o ato de reconhecimento do governador Mário Covas, sem que pudesse encontrá-la.

9 Depoimento oral concedido em 2003.

10 O Programa das Nações Unidas, em parceria com a Caixa Econômica Federal e com o Instituto Brasileiro de Administração Municipal, concedeu no dia 23.02.2000 o prêmio “Caixa Melhores Práticas” a dez programas habitacionais, de infraestrutura e geração de emprego e renda, selecionados entre 114 de todo o país, representantes de 18 estados, com envolvimento direto de 42 Escritórios de Negócios da Caixa.

izes, costumes e religiosidade. [...] Habitavam casas de pau-a-pique e barro, cobertas de sapé, a maioria sem unidades sanitárias, sem saneamento básico, água tratada ou energia elétrica. Apresentavam alto índice de mortalidade infantil (80 para cada 1.000 nascidos vivos), analfabetismo e pobreza extrema, vivendo inteiramente isolados da cidade. (CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, 2001).

Assim, o interesse escolar, o senso comum histórico local, as práticas caritativas e a política fechavam um circuito em torno do bairro do Cangume, fixando o seu lugar de comunidade quilombola e orientando as políticas públicas, mesmo antes do seu reconhecimento oficial.

7.

Para entender a a formação desse circuito fechado em torno do Cangume, entretanto, é importante mudar a escala de nossa observação e registrar que a década de 1980 viveu a “descoberta” política e científica das comunidades ou bairros negros rurais do interior paulista.¹¹ Nas palavras de João Batista Borges Pereira, professor e pesquisador da USP diretamente envolvido nessas descobertas, elas alimentavam a “efervescência intelectual ligada à construção de toda uma ideologia de auto-afirmação racial nucleada na idéia de quilombo” (PEREIRA, 1983).

Depois da “descoberta” do Cafundó em 1978, foi organizada uma primeira expedição ao Vale do Ribeira, especificamente à região de Iporanga, em busca de novas comunidades que “conservassem também vestígios de línguas ‘exóticas’” (VOGT; FRY, 1996, p. 211). Apesar da frustração dessa primeira iniciativa, seguem-se outras que dariam origem às primeiras pesquisas linguísticas sobre as comunidades do Vale do Ribeira. Tais expedições novamente são orientadas por indicações de professoras das escolas municipais da região e alimentam o interesse da imprensa pelo tema, assim como são incrementadas por ele.¹² É nesse contexto

que surgem as primeiras menções ao Cangume na imprensa, visitado pela primeira vez por interesses acadêmicos em 1987 (CARENO, 1997, p. 13-14).

Tudo isso começou a jogar uma nova luz sobre aquele bairro rural de negros, fazendo com que até mesmo as visitas de caridade ganhassem uma nova dimensão. Não é casual, portanto, que tenha sido em 1993, ano da emancipação do município de Itaóca, que o interesse pelo Cangume tenha ultrapassado o circuito regional para ganhar espaço na imprensa estadual: uma reportagem, que ocupou duas páginas inteiras da edição de domingo (07.02.1993) do Correio Popular de Campinas (VILA..., 1993) e que trazia o cabeçalho geral “Vila de Negros”. Nela eram estampados dois títulos principais: “Cangume vive rotina do século passado” e “TV a bateria liga ‘aldeia’ ao mundo moderno”. A grande ênfase da reportagem estava no isolamento do bairro e nas suas formas arcaicas. Em um dos seus destaques (*olho*), a reportagem informava: “Isolados no sul do Estado, 122 pessoas se sustentam na roça e preservam costumes”, enquanto outro adiantava uma explicação: “Os fundadores da vila eram escravos fugitivos. Por isso, falavam pouco sobre suas origens aos descendentes”.

A matéria descreve os hábitos alimentares de seus moradores, seu nível de renda, o artesanato produzido, os casamentos entre primos e algumas das expressões que, citando informações da professora Mary F. Careno, apontariam para africanismos de linguagem. Entretanto a ênfase que dominava e justificava a própria reportagem estava no isolamento do bairro. Ele era medido pela distância em quilômetros de estradas de asfalto e de terra entre Campinas e Itaóca (337 km) e depois entre Itaóca e Cangume (11 km), mas também pela ignorância dos seus moradores com relação aos temas ou expressões dominantes na mídia daquele momento, pelo medo que alguns de seus moradores teriam dos estranhos ou mesmo por uma espécie de suspensão do calendário – “o tempo parado há mais de um século no Cangume” – cuja referência fundamental seria o ciclo agrícola. Enfim, uma descrição que faz com que o leitor se veja defrontado com uma realidade outra, distante no tempo e no espaço, primitiva.

11 Vogt e Fry (1996), ao reconstituírem o trajeto de sua pesquisa no Cafundó (Salto do Pirapora – SP) nos oferecem um vivo retrato dessa “descoberta”, assim como uma fina reflexão sobre suas implicações políticas e acadêmicas.

12 A importância da imprensa nessas “descobertas” acadêmicas entre o fim da década de 1970 e ao longo da década de 1980 está registrada em Vogt e Fry (1996) e Careno (1997).

Apesar da recorrência de imagens que fazem com que o texto da reportagem de 1993 se aproxime tanto do relato da professora Diana sobre o bairro, de trinta anos antes, ele surgia em um contexto muito distinto, que articulava sentidos opostos. A emancipação do município, economicamente inexpressivo e carente de outros atrativos, deu, de uma forma imprevista, nova visibilidade ao Cangume.

8.

Essa visibilidade seria reforçada por uma pesquisa que viria na esteira da descoberta dos bairros negros paulistas sob o ponto de vista linguístico. Ainda que não tenha sido diretamente abordado na análise de Mary F. Careno sobre a linguagem falada em comunidades negras rurais do Vale do Ribeira (finalizada em 1992), o Cangume foi citado entre aquelas comunidades nas quais se deveria investigar a hipótese da existência de “resquícios de uma antiga língua africana, utilizada pelos primeiros negros que habitaram a região”, com o objetivo “urgente [de] resgatar a cultura africana que ainda subjaz nessas localidades” (CARENO, 1997, p. 13-14).

O ponto de partida da pesquisa era o quadro atual de “profundas diferenças entre o português popular do Brasil e o português padrão”, no qual são encontrados traços típicos de línguas crioulas. Sempre relacionado com uma história de contato linguístico entre diferentes povos, “o crioulo surge em comunidades bilíngües ou multilíngües e, quase sempre em ilhas ou em regiões isoladas, critério conhecido como insularidade” (CARENO, 1997, p. 62). Assim, mais uma vez, o tema do isolamento retorna, caracterizando o Vale do Ribeira como a região ideal para o surgimento de um crioulo que teria por base uma língua geral corrente entre os escravos – o quimbundo. Os resultados da pesquisa, porém, não confirmaram essa hipótese. Careno (1997, p. 64) admite que o que “permanece [na região é] a estrutura do falar caipira”, mas sugere que a aparente baixa frequência de termos africanos seria explicada não pela desimportância dos africanismos, mas por sua profundidade e extensão. O número de empréstimos lexicais do banto ao português falado no Brasil seria tão expressivo e ele estaria tão integrado ao sistema linguístico que formaria derivados portugueses a partir de uma

mesma raiz banto. Isso lhe permite reformular a hipótese para propor que

Essa estrutura primeira, com abundância de termos africanos, ainda nos tempos atuais é encontrada em algumas localidades brasileiras, cujos habitantes são essencialmente negros. Estudos revelam que essa língua é um remanescente do quimbundo e é falada somente em ocasiões especiais. Exemplos dela foram descobertos em algumas comunidades rurais. (CARENO, 1997, p. 64).

É desse referencial que parte a pesquisa que Margarida M. T. Petter (2001) iniciou no Cangume, na qual procura “traços fonéticos específicos” na fala dos mais velhos, que revelem a existência de “africanismos”. Segundo esta autora, entre as quatro formas de criação de “brasileirismos”, está o contato com outras línguas e, por meio desses contatos, a constituição de linguagens de mediação, linguagens mestiças ou crioulas, que no Brasil são conhecidas como “tupinismos” e “africanismos”.¹³

A pesquisa de Petter (2001) aponta a existência de diferenças com relação à coleta realizada por Careno nas outras comunidades estudadas no Vale do Ribeira. No Cangume, Petter encontrou “africadas palatais” que ainda não haviam sido registradas na região e que aproximam o falar do Cangume àquele registrado nas zonas caipiras do Mato Grosso, Cuiabá e litoral do Paraná, tais como “catchorro”, “petche” e “rantcho”.

Petter (2001) aponta, porém, que tais ocorrências de “africadas” só foram plenamente observadas na fala dos mais velhos, assumindo uma forma transitiva nos informantes adultos entre 40 e 60 anos e desaparecendo entre os mais novos, o que aponta para uma rápida mudança linguística. Depois de todo o esforço da professora Diana, finalmente, a África que ela não tinha condições de identificar na língua daqueles negros bugres e que lhe parecia pura falta de cultura se esvai com o tempo num ritmo acelerado.

13 “Africanismo é o termo ou expressão de uso coloquial resultante do contato do português com uma língua africana, ocorrido na África, em Portugal ou no Brasil, sendo nesse caso parte integrante dos *brasileirismos*” (PETTER, s/d). Mesmo que o português europeu tenha, antes do descobrimento do Brasil, incorporado algumas palavras africanas – alerta Petter – a pouca informação a respeito dos itens lexicais introduzidos nesse português arcaico, anterior ao tráfico de escravos para o Brasil, não permitem fazer uma distinção precisa entre os *africanismos* introduzidos via Portugal e aqueles vindos diretamente da África para o Brasil.

Mesmo assim, o interesse da pesquisa linguística recente faz com que o Cangume surja entre as outras comunidades negras rurais do Vale do Ribeira como local estratégico, dado seu *insulamento*, para o objetivo de se resgatar a África que nos resta na língua, já que neste bairro nós encontraríamos traços que já não são encontrados nas outras comunidades do Vale. Na medida em que cresce o interesse sobre o bairro, baseado naqueles que eram os seus sinais de estigma, torna-se irrestível voltar a citar a professora Diana quando fala desta outra dimensão da alteridade do Cangume:

Era bem ignorante assim, tudo. Inclusive tem até uma passagem muito engraçada. A palavra ‘já’, nenhum dos alunos conseguia falar. Quando eu pus na lousa ‘já, jé, ji, jô, ju’, era só ‘djá, djé, djó, dju’. Isso foi até terminar o ano. Eu não consegui arrancar nenhum ‘já’ de nenhum deles. Nem do pai, nem da mãe. A palavra ‘já’ pra eles não saía, não sei. Por exemplo, não era ‘pintei’, era ‘pintchei’. (DIANA)

A última ressignificação da alteridade do Cangume parece converter finalmente um dos signos da sua suposta ignorância, que deveria ser eliminada, em um marcador de “cultura” a ser registrado e, talvez, preservado. Tema difícil que se impõe às escolas dedicadas a pensar em uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas.

Considerações finais

As cenas e situações históricas descritas acima permitem esboçar o processo de transformação dos conteúdos e símbolos associados às fronteiras étnicas do Cangume. Se a fronteira lhes foi imposta historicamente, por meio da imputação de conteúdos estigmatizantes, recentemente esta mesma fronteira consensual, mas ressignificada, justifica o reconhecimento de seus direitos como uma “comunidade remanescente de quilombos”. Nos últimos anos, sua língua, seu suposto isolamento e a ambiguidade das relações mantidas com base na caridade passaram a ser positivadas, convertendo a sua função de alteridade, que deixa de servir apenas à lógica classificatória dos brancos de Itaóca para servir também aos próprio cangumeiros.

Esse processo e suas clivagens são ilustrados por um relato que me foi feito por Jandira. Em um tom maternal, ela me contou uma conversa mantida

com a sua filha, na qual a moça manifestava intenso desconforto ao ler a matéria de jornal citada anteriormente, na qual o Cangume era descrito como uma “vila de negros”. A indignação de sua filha, uma jovem que saiu do Cangume para estudar e trabalhar em Tatuí, conquistando um emprego fixo, uma casa de alvenaria, uma linguagem “correta”, enfim, livrando-se dos estigmas atribuídos aos cangumeiros, parecia perfeitamente compreensível para Jandira. Contudo também estava claro, no modo de Jandira relatar a situação, o anacronismo daquela indignação. Por morar em Tatuí, sua filha não podia experimentar as mudanças decorrentes da conversão simbólica dos estigmas atribuídos ao bairro. Jandira conta, então, como ela mesma fez sua filha perceber como aquele rótulo não só era verdadeiro, como tornara-se aceitável, na medida em que não era mais uma acusação, mas uma forma de identificação que passava a ter sua própria dignidade.

Um ano depois dessa conversa com Jandira, o ITESP reconheceria oficialmente o Cangume como uma comunidade remanescente de quilombos, com o direito sobre um território de 724,6 hectares, contra os 37 hectares que vinha ocupando desde a década de 1960. Depois disso a luta da comunidade por seu território original ganhou fôlego e, em 2010, a sua Associação conseguiu a reintegração de posse de duas áreas vizinhas, permitindo que as suas famílias passassem a dispor, efetivamente, de 166,9 hectares (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2010). A comunidade continua fora da posse da maior parte de seu território, mas os termos da disputa mudaram bastante. Para ficarmos com um exemplo importante disso, em 2013 o Cangume foi relacionado no Inventário Cultural de Quilombos do Vale do Ribeira, produzido pelo Instituto Socioambiental, com base na metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais do Iphan (ANDRADE; TATTO, 2013). Ao lado de outras 15 comunidades, o Cangume tem parte de suas celebrações, formas de expressão, ofícios e modos de fazer, lugares e edificações reconhecidas como patrimônio cultural, como parte de um processo mais largo de ressignificação da alteridade dessas comunidades na região e no país.

Neste texto descrevemos este processo de ressignificação desde sua dinâmica local, investigando o papel nela desempenhado por agentes,

saberes e práticas escolares. Não exploramos tanto a perspectiva dos cangumeiros quanto a sua função de alteridade para a sociedade do seu entorno. Pensado como um espaço dedicado à transmissão da Cultura, à passagem do iletrado ao letrado, do mundo infantil (primitivo) ao adulto (civilizado), a escola atuou na reelaboração da função de alteridade do Cangume, mas não pode ser pensada como imune a esta mesma reelaboração. Todo este processo reverbera de forma crítica sobre a própria imagem da escola no seu sentido clássico,

abrindo um grande campo de indagações. Como as escolas, seus agentes e suas práticas devem (re) pensar as fronteiras simbólicas que a sua simples presença ajuda a construir? Como o reconhecimento da legitimidade dos modos de ser dessas comunidades, que acompanha o reconhecimento da legitimidade dos seus territórios, incide sobre as hierarquias de saber e de cultura que a escola ajuda a naturalizar, mais do que a discutir? Como a escola está se preparando para enfrentar tais perguntas cada dia mais inevitáveis?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Anna Maria; TATTO, Nilto (Ed.). **Inventário cultural de quilombos do Vale do Ribeira**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013.
- ARRUTI, José Maurício. Uso comum, regularização fundiária e mercado de terras – estudo de caso no Cangume (Vale do Ribeira / SP). In: LEITE, Renata; MELO, Paulo (Org.). **Prêmio Territórios Quilombolas 2ª edição**. Brasília, DF: MDA/NEAD, 2007. p. 230-269.
- BARTH, Fredrik. Introducción. En: _____ (Org.). **Los grupos étnicos y sus fronteras** – La organización de las diferencias culturales. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Prêmio CAIXA Melhores Práticas em Gestão Local 1999/2000**. Práticas premiadas. Itaóca. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/sustentabilidade/responsabilidade-social/melhores-praticas/edicao-1999-2000/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 09 ago. 2017.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- CARENO, Mary Francisca do. **Vale do Ribeira** – a voz e a vez das comunidades negras. São Paulo: Arte e Ciência/UNIP, 1997. (Coleção Universidade Aberta, v. 27).
- FARIA, Alessandra M. Et al. **Cangume: raízes e história**: um estudo de uma comunidade negra e rural no Alto Vale do Ribeira. 1998. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, 1998.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades: **Itaóca**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/itaoca/panorama>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Comunidade do Cangume consegue reintegração de posse e garante sua sobrevivência**. Altamira, PA, 2010. Disponível em: <<https://site-antigo.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=3239>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- MANCEBO, Oswaldo. **Apiáí: do sertão à civilização** – história regional, Apiáí no Alto Ribeira e arredores. São Paulo: Omega, 2001.
- PEREIRA, João B. Borges. Prefácio. In: QUEIROZ, Renato. **Caipiras negros no Vale do Ribeira**: um estudo de antropologia econômica. São Paulo: FFLCH-USP, 1983. p. 17-19.
- PETTER, Margarida Maria Taddoni. **A fala da comunidade do Cangume**: alguns traços fonéticos específicos. São Paulo, 2001. (mimeo).
- QUEIROZ, Renato. **Caipiras negros no Vale do Ribeira**: um estudo de antropologia econômica. São Paulo: FFLCH-USP, 1983.
- VILA dos negros. **Correio Popular de Campinas**, Campinas, SP, 07 fev. 1993.
- VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó** – a África no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Recebido em: 01/04/2017
Aprovado em: 02/06/2017

MOTIVAÇÕES INICIAIS PARA ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA BAHIA

*Suely Noronha de Oliveira (PUC-RIO)**

RESUMO

Para os quilombolas, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino foi uma conquista, porém não o suficiente para atender demandas escolares e educativas deste grupo. Essa ausência motivou as organizações quilombolas a inserir a educação escolar quilombola como uma demanda no rol de debates sobre políticas públicas de diversidade em educação no Brasil. Este artigo apresenta uma pesquisa sobre o processo de construção de Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no estado da Bahia e sua relação com a política nacional. Privilegia-se aqui uma análise do processo local de construção da demanda no estado, focalizando as motivações iniciais e o contexto organizativo-político. A pesquisa utilizou a metodologia qualitativa, com observação participante, trabalho de campo de caráter etnográfico (Salvador-BA), análises de fontes escritas (documentos oficiais) e orais (conversações informais, participação em audiências públicas e entrevistas semiestruturadas com líderes quilombolas, gestores, consultores e investigadores). Como resultado foi produzida uma narrativa temporal analítica das motivações iniciais para a construção de Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no estado da Bahia, identificando as continuidades e descontinuidades no seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Quilombos. Políticas de diversidade. Políticas educacionais.

ABSTRACT

INITIAL MOTIVATIONS FOR THE ELABORATION OF GUIDELINES FOR QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN BAHIA

For the quilombolas, the enactment of Law 10.639/2003, which obliges the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in educational institutions, was considered by them a conquest, but it was not enough to meet school demands and educational concerns of this group. This situation motivated quilombola organizations to introduce quilombola school education as a demand in the debate agenda on public policies of diversity in Brazilian education. This article presents an investigation about the construction process of the Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in the state of Bahia and its relationship with national politics. An analysis of the local process of construction of the demand in the state is realized, focusing the initial motivations and the organizational-political context. The research used qualitative

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Membro do grupo Ciudadanía, Educación y Diversidad de la Facultad de Educación de la Pontifícia Universidad Católica del Perú (PUC/Perú). E-mail: suelynoronha@gmail.com

methodology, with participant observation, fieldwork of ethnographic character (Salvador-BA), analysis of written sources (official documents) and oral sources (informal conversations, participation in public hearings and semi-structured interviews with quilombola leaders, consultants and researchers). The result of this investigation is a temporal analytical narrative of the initial motivations for the construction of Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in the state of Bahia. This article achieve to identify the continuities and discontinuities in its development.

Keywords: School education quilombola. Quilombos. Diversity policies. Educational policies.

RESUMEN

MOTIVACIONES INICIALES PARA ELABORACIÓN DE DIRECTRICES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EN BAHIA

Para los quilombolas, la promulgación de la Ley 10.639/2003 que hace obligatorio la enseñanza de historia y de la cultura afro-brasileña y africana en instituciones educativas, fue considerada por ellos una conquista, sin embargo no fue suficiente para atender demandas escolares y educativas de este grupo. Esa situación motivó a las organizaciones quilombolas a introducir la educación escolar quilombola como una demanda en la agenda de debate sobre políticas públicas de diversidad en educación en el Brasil. Este artículo presenta una investigación sobre el proceso de construcción de Directrices Curriculares para la Educación Escolar Quilombola en el estado de Bahia y su relación con la política nacional. Aquí se realiza un análisis del proceso local de construcción de la demanda en el estado, enfocando las motivaciones iniciales y el contexto organizativo-político. La investigación utilizó la metodología cualitativa, con observación participante, trabajo de campo de carácter etnográfico (Salvador-BA), análisis de fuentes escritas (documentos oficiales) y orales (conversaciones informales, participación en audiencias públicas, entrevistas semiestructuradas con quilombolas, gestores, consultores e investigadores). Como resultado fue producida una narrativa temporal analítica de motivaciones iniciales para construcción de Directrices Curriculares para la Educación Escolar Quilombola en Bahia, identificando las continuidades y discontinuidades en su desarrollo.

Palabras clave: Educación escolar quilombola. Quilombos. Políticas de diversidad. Políticas educacionales.

Introdução e contexto

A temática do estudo é a questão da educação escolar quilombola,¹ mais precisamente a adoção desta categoria na elaboração de políticas públicas.

É nos anos 2000, por sua vez, que o debate sobre

quilombos² – e com ele, uma série de demandas

1 O conceito de educação escolar quilombola compreende escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e/ou escolas que se encontram localizadas em território quilombola, “[...] é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira”. (BRASIL, 2013, p. 42).

2 Não existe um conceito único sobre quilombos, permanece ainda hoje como um conceito em disputa. Para este trabalho tomamos como orientadores os conceitos formulados pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA): “Consideram-se remanescentes de quilombo grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1994 apud ARRUTI, 2006, p. 92). E o conceito adotado pelo Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos:

por direitos sociais, dentre eles o direito por uma educação escolar específica – ganha espaço na cena pública, político-governamental e acadêmica. Ou seja, a educação escolar quilombola tornou-se pauta de políticas governamentais e passou a configurar, junto à educação indígena e à educação do campo, o cenário de reconhecimento e disputa por políticas de diversidade na educação.

As políticas de diversidade conquistaram visibilidade dentro do espaço político-governamental e, com base nesses princípios, foram sancionadas algumas leis, dentre elas a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país. Estas iniciativas, junto a outras ações e circunstâncias, possibilitaram a ampliação do debate público sobre educação em comunidades quilombolas.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) foi realizada em junho de 2012 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologada pelo ministro da Educação em novembro do mesmo ano. No texto das diretrizes encontra-se a organização necessária para implementação da política pelos respectivos entes da federação (governo federal, estados e municípios): concepção, princípios, objetivos, etapas e modalidades, projeto político pedagógico, currículo, gestão, avaliação, formação de professores, dentre outros.

Essas Diretrizes foram construídas a partir de consultas públicas oficiais nos estados do Maranhão, da Bahia e em Brasília, realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/Ministério da Educação (MEC), assim como de consultas públicas em outros estados e municípios, a partir de iniciativas locais. As consultas públicas realizadas nos estados, reivindicadas pelas organizações quilombolas e instituições parceiras, tiveram a missão de estruturar uma proposta de política educacional com a diversidade local característica das comunidades quilombolas existentes no país (embora as audiências tenham obtido uma participação considerável de lideranças quilombolas de diferentes

estados, estas não suprimiram a demanda diante da diversidade encontrada).

É importante destacar que, antes da implementação de políticas governamentais e de legislação específica, já havia algumas ações em comunidades quilombolas direcionadas a uma educação escolar diferenciada, a exemplo do Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão,³ da Escola Maria Felipa (2001) do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia,⁴ do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas, em Pernambuco (2002),⁵ a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto Vivência de Saberes, do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005).⁶ Esta, segundo assessores da ONG que apoiou o processo, afirmou que a comunidade discute a função social da escola desde os anos de 1990, junto ao processo de reivindicação pelo território quilombola. Tanto na Bahia quanto em Pernambuco, as lideranças quilombolas enxergaram a escola da comunidade como parceira necessária ao projeto coletivo da comunidade. Estas desenvolveram, em parcerias com universidades e ONGs, metodologias de formação de professores quilombolas, assim como identificaram elementos para se pensar uma educação escolar diferenciada.

Anterior à discussão e proposição nacional das diretrizes curriculares para Educação Escolar Quilombola, aprovadas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, havia estados brasileiros discutindo políticas públicas específicas para esta modalidade de educação, a exemplo da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, criada em 2008.

A Bahia foi o terceiro estado a propor o debate sobre a construção de diretrizes curriculares para esta modalidade de educação. O Mato Grosso, em 2007, iniciou tal processo, mas formulou apenas orientações curriculares⁷. O estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, aprovou

“considera-se os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica” (BRASIL, 2003b).

3 Ver Almeida (2002) e Sociedade Maranhense de Direitos Humanos, Centro de Cultura Negra do Maranhão e Projeto Vida de Negro (2005).

4 Ver Oliveira (2006).

5 Ver Silva (2012).

6 Ver Arruti, Maroun e Carvalho (2011).

7 Ver Mato Grosso (2010).

em 2010 uma Proposta Pedagógica para a Educação Escolar Quilombola no estado: Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento.⁸ Em nível municipal, temos a experiência de Santarém, no Estado do Pará, que aprovou, em 2009, uma Resolução,⁹ na qual assegura em Lei a obrigatoriedade de o poder público municipal efetivar políticas de educação para as comunidades quilombolas do município.

Ou seja, esses quatro estados foram os primeiros a discutir e criar condições político-pedagógicas legitimando a importância das políticas de diversidade na educação para comunidades quilombolas. Tais iniciativas produziram documentos pedagógicos orientadores, assim como institucionalizaram políticas educacionais que, posteriormente, contribuíram para a elaboração de uma política nacional específica de educação escolar para as comunidades quilombolas.

No caso das experiências quilombolas, o debate sobre a institucionalização de políticas de educação escolar específica antecedeu, em parte, um acúmulo de experiências dessas comunidades no âmbito da escola. O estudo sobre quilombos enquanto grupo específico dotado de particularidade é recente, o que justifica o pouco acúmulo formal de tais experiências com a escolarização. Um pouco diferente do processo da educação indígena e da educação do campo, que a partir de processos de escolarização já institucionalizados na prática, no âmbito da educação regular, reivindicaram uma política de reconhecimento e validação das experiências existentes, assim como de suas metodologias.

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho atendem às exigências de uma pesquisa acadêmica, desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013, na interface da antropologia com a educação.¹⁰ A pesquisa foi orientada por metodologia

qualitativa, com observação participante, trabalho de campo de caráter etnográfico, análises de fontes escritas (documentos oficiais) e orais (conversações informais, participação em audiências públicas organizadas pelo governo e entrevistas semiestruturadas com líderes quilombolas, gestores, consultores e investigadores no campo de estudo).

O processo de construção da política: o estado da Bahia

A Bahia foi o terceiro estado brasileiro a debater e propor a elaboração de diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola. O início do debate e da proposição de política interseccional e educacional para comunidades quilombolas no Estado deram-se, legalmente, através da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi), em 2007, e da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, em 2008. É importante destacar que a Sepromi era responsável por articular diferentes secretarias de Estado e propor políticas para as comunidades quilombolas, através da elaboração participativa dos planos de desenvolvimento.

Motivações iniciais: política para educação escolar quilombola no estado da Bahia

Analisando relatórios das audiências públicas estaduais realizadas na Bahia, assim como as transcrições das entrevistas realizadas, foi possível concluir que as motivações iniciais para a construção de uma proposta de política estadual de educação para as comunidades quilombolas no estado pareceram menos uma estratégia e intenção originária da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), assim como da equipe inicialmente constituída para compor uma coordenação específica na SEC para tratar das questões étnico-raciais na educação.

Então eu não entrei nem para trabalhar com educação quilombola, porque eu não sabia nada de quilombos, nunca tinha trabalhado nada, absolutamente nada com quilombos, e eu achava que era uma demanda tão densa que não era ali que deveria ficar. E comecei a trabalhar com o que eu achava que era priorida-

8 Ver Paraná (2010).

9 Resolução nº 07/2009 do Conselho Municipal de Educação de Santarém, Pará, que apresenta diretrizes para o funcionamento das escolas quilombolas e dá outras providências. Ver Melo (2013).

10 Os dados da pesquisa começaram a ser coletados desde o ano de 2010, na condição de participante-pesquisadora de um grupo de pesquisa na Universidade Federal da Bahia (Redepect-UFBA). E em 2011, já na condição de pesquisadora e membro do Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (LAPF/PUC-Rio). Obteve-se considerável material, na forma de observação participante, registros escritos e orais, imagens, anotações e gravação de áudios, que permitiram a compreensão em perspectiva e o acompanhamento da temática da educação escolar quilombola em cenário local (Bahia).

de, eu achava, não, eu fui encomendada para essa prioridade, que era implementar a Lei nº 10.639. (ENTREVISTADA A, 2012).¹¹

No caso específico da Bahia, havia uma demanda das organizações e movimentos negros do estado, em especial dos situados na capital baiana, exigindo da Secretaria Estadual de Educação a participação em eventos e debates sobre a Lei nº 10.639/2003 e, conseqüentemente, o cumprimento da referida Lei. No ano de 2005, a Prefeitura Municipal de Salvador publicou ações e orientações para implementação da Lei nº 10.639/2003 – Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana – na Educação Fundamental, tendo o CEAFFRO¹² como órgão consultor. É importante adiantar que este Programa, além de consultor, atuou também como agência que organizou e produziu demandas referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003, tanto no município de Salvador quanto no Estado.

Também em 2005 foi realizado o Fórum Estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial, na cidade de Salvador, por iniciativa da Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).¹³ A partir deste evento foram criados Fóruns nos estados brasileiros para tratar da temática.

De acordo com a carta produzida no evento, este contou com a participação de representantes do Governo do Estado, Secretarias Municipais, Instituições Públicas, Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia, Instituições de Ensino Superior, Entidades Sindicais, Lideranças Políticas,

Representantes de Comunidades Remanescentes de Quilombos, Movimentos Negros, Organizações Não Governamentais e Educadores de regiões do Estado.

Nessa carta, os grupos apresentaram lacunas na implementação da Lei nº 10.639 e apontaram soluções e proposições, dentre elas: a necessidade de criação e legitimação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial; a criação de órgão específico nas secretarias de educação – estadual e municipal – para tratar da implantação e aplicabilidade da Lei nº 10.639; e a criação da Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi).

As eleições para governador em 2006 culminaram com a vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores, o qual sustentava uma proposta de governo popular,¹⁴ tendo como horizontes a participação e a proximidade com os movimentos sociais e populares. Uma parcela significativa do movimento negro baiano mostrou-se favorável a essa candidatura. Com as eleições de 2006, os governos federal e estadual ficaram mais próximos e as reivindicações dos grupos político-culturais, que apoiaram as eleições, renovaram-se, exigindo a construção e a implementação de políticas.

O cenário político-organizativo era fértil para discussão, proposição e efetivação das políticas de ação afirmativa, étnico-racial e políticas de diversidade em geral. Havia instituições civis com maior tempo de organização social em nível de estado (movimentos/entidades negras) e outras mais jovens e em processo (organizações quilombolas); junto a isso, há a legitimidade do estado da Bahia diante da temática: Salvador é a cidade com a maior população negra no Brasil e o estado possui o maior número de comunidades quilombolas

11 Entrevista realizada com a ex-coordenadora de diversidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no dia 13 de junho de 2012, em Salvador, Bahia.

12 O CEAFFRO é o programa de educação para igualdade racial e de gênero do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), Unidade de Extensão da Universidade Federal da Bahia, em desenvolvimento desde 1995. Tem como principal compromisso estabelecer diálogo entre a Universidade Federal da Bahia, a Escola Pública e as Organizações do Movimento Negro da Bahia.

13 A SECAD/MEC sofreu mudanças de gestão e de concepção com o passar do tempo. Uma das primeiras gestoras dessa secretaria foi Eliane Cavaleiro (2004-2006), ativista do movimento negro e pesquisadora doutora da temática do racismo na educação. Em fevereiro de 2012, o nome da secretaria sofre alterações passando a chamar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sob a coordenação da ex-gestora da Secretaria de Educação Especial (SEESP), Cláudia Pereira Dutra.

14 A escolha do secretário estadual de Educação, Adeum Hilário Sauer (2006-2009), também estava vinculada ao perfil do atual governo. Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), formado em Filosofia e Direito, com mestrado em Ciência Política; de 2001 a 2005 foi presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime); consultor do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para assuntos de educação, em 1997; consultor do Fundescola, de 1997 a 2000; membro do Conselho Consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação; membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2004-2012), tornando-se parte da comissão responsável por redigir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

certificadas. Essa conjunção de fatores colocou o estado da Bahia em destaque frente à necessidade de implementação de políticas de diversidade.

Nesse cenário, de influências internas e externas, destacam-se cinco momentos que antecederam e motivaram, direta e indiretamente, a construção da proposta de política estadual de educação para comunidades quilombolas no estado da Bahia: 1) a criação de uma coordenação para implementação da Lei nº 10.639/2003 na SEC/BA, em 2008; 2) demandas das comunidades quilombolas à SEC/BA; 3) coordenação de Diversidade da SEC e o Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ); 4) formação de lideranças e de professores quilombolas; e 5) o I Fórum Baiano de Educação Quilombola. A seguir discutiremos cada um desses momentos e suas inter-relações.

Criação de uma coordenação para implementação da Lei nº 10.639/2003 na SEC/BA

A coordenação para implementação da Lei nº 10.639/2003 na Secretaria da Educação do Estado da Bahia nasceu com o nome de Coordenação de Diversidade Negra, de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. Em entrevista realizada em 2012 com membro desta Coordenação na época, foi dito que a Secretaria queria que o nome fosse Coordenação Étnico-Racial de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. Para o entrevistado, a expressão “étnico-racial é mais palatável para o ego do brasileiro”, ao invés de diversidade negra.

Tal iniciativa de criação da Coordenação de Diversidade¹⁵ se deu sob algumas pressões internas e externas à SEC/BA. Internamente havia um grupo de servidores negros, vinculados à discussão racial e interessados na ampliação do debate e implementação da Lei nº 10.639. Estes servidores, de acordo

com informantes, criaram, em 2007, um grupo de trabalho para formular um documento na intenção de que se tornasse uma política voltada para a implementação da Lei. Parte desses servidores tinha envolvimento com o Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial (FEDERBA), criado em 2005. O FEDERBA não desenvolveu um papel ativo nos seus anos iniciais. Com a criação, em 2008, da Coordenação de Diversidade na SEC/BA, esta Coordenação teve um papel fundamental na articulação, divulgação e animação do FEDERBA. Um dos membros da Coordenação de Diversidade da SEC atuou como secretário executivo do Fórum: realizava convites públicos para as reuniões, publicava matérias informativas no Blog do FEDERBA, organizava reuniões, promovia articulação do Fórum com instituições públicas e de governo, assim como atuava como representante político do Fórum.

Outro fator interno importante para a criação de procedimentos específicos destinados à implementação da Lei nº 10.639, que incluíram a criação de uma coordenação responsável pela temática na SEC/BA, foi o perfil do consultor do Secretário de Educação na época. Miguel González Arroyo foi assessor da Secretaria Estadual de Educação entre 2007 e 2009, na gestão do secretário Adeum Hilário Sauer. Arroyo é professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural, dedicando-se aos estudos e práticas da educação popular, educação do campo, e, nos últimos anos, publicou sobre o tema de políticas educacionais, igualdade e diferenças. Durante esse período, Arroyo esteve muito próximo da também professora da UFMG, Nilma Lino Gomes, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, pesquisadora e atuante política no tema das relações étnico-raciais.

Miguel [Arroyo] foi importante porque ele tencionava as pessoas da SEC, da alta cúpula, perguntando ‘Como é que no estado da Bahia, majoritariamente negro, vocês não tem nenhuma política de inclusão da história e cultura africana?’ Então essas forças,

15 Para referir-me a essa Coordenação, optei por usar o nome “Coordenação de Diversidade”, de forma a evitar possível confusão em função das alterações constantes do nome da coordenação, ora chamada de Coordenação de Diversidade Negra, de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos, ora Coordenação de Raça, Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos, ora Coordenação de Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade, ora Coordenação de Educação para a Diversidade, Relações Raciais e Educação Quilombola. E no cotidiano comumente denominada pela equipe da SEC/BA e de consultoria das Diretrizes como Coordenação de Diversidade.

esse campo de forças, é que fez com que a SEC tomasse a decisão de chamar alguém pra criar essa coordenação. (ENTREVISTADA A, 2012).

Outro dado interno, explicitado pela então coordenadora de diversidade, que serviu, a seu modo, para justificar a criação da Coordenação de Diversidade foi uma suposta ausência de profissionais capacitados na SEC/BA para debater a Lei e formular proposições. Essa suposta ausência de pessoas qualificadas para a temática e com função compatível constrangia uma parte da equipe, que passou a ser constantemente pautada por grupos sociais interessados, exigindo da SEC/BA propriedade no debate e ações de implementação da Lei nº 10.639/2003.

Na verdade, foi através de uma amiga minha, [...] servidora da CAR, que é minha colega de faculdade. Nós tínhamos dentro da SEC uma amiga comum, [...] que era coordenadora de Projetos Especiais, e [...] porque aí tem uma demanda externa à SEC, das pessoas chamando a SEC para se fazer representar nos espaços de debates que tem a ver com cultura negra, educação antirracista, então, não tinha ninguém, quem ia era [...].[...] é uma branca, loira, adora a cultura negra, mas não sabe nada de cultura negra. Aí ela tava representando com vários constrangimentos por causa disso, e aí pressionou a superintendente na época, que era [...] para contratar uma coordenadora para tratar das questões e desafogá-la da função, né? (ENTREVISTADA A, 2012).

Tal justificativa contradita com a afirmação de que havia um grupo de servidores negros, vinculados à discussão racial e interessados na implementação da Lei, o qual criou um grupo de trabalho na SEC para abordar a questão. Essa contradição chama atenção para a necessidade de analisar a declaração sobre possível ausência de profissionais capacitados e sugere a existência de conflitos políticos internos ao grupo de servidores na SEC/BA. Ou seja, mesmo havendo na Secretaria Estadual servidores capacitados para gerir tal coordenação, pessoas vinculadas a grupos com poder de decisão na SEC/BA sugeriram a contratação de novo profissional.

[...] disseram que esse GT, formado por essas pessoas, que era um GT de oito pessoas, seria a equipe. Quando entrei eu vi que não tinha absolutamente nada disso. Então não tinha equipe porque as pes-

soas não vieram e as pessoas não vieram porque tinha uma política lá dentro; eu entrei para substituir uma pessoa que não queriam que ficasse, então, na verdade, esse GT já tinha uma pessoa para colocar lá, então, as pessoas não vieram compor a equipe. (ENTREVISTADA A, 2012).

Externamente à SEC/BA, atuaram também como motivadores para criação da Coordenação de Diversidade e implementação da Lei nº 10.639, organizações sociais de caráter público, vinculadas a universidades, como o CEAFFRO, o Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA); o Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia (FOQUIBA); o Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP); o Ilê Aiyê; secretarias municipais e do estado, como a Sepromi, que já vinha realizando trabalhos com populações negras e quilombolas, com realização de diagnósticos econômico-sociais para elaboração de projetos de geração de renda.

De acordo com um membro da Coordenação de Diversidade, em entrevista realizada em 2012, havia duas pressões, uma interna e uma externa, no ano de 2008, para a criação de tal Coordenação. Segundo informações da entrevista, a pressão interna se deu pelo Movimento Negro, na figura do deputado federal, Luiz Alberto,¹⁶ que na época era o Secretário de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi). E pressões externas promovidas por consultores da SEC/BA e organizações do movimento negro que, nos eventos em que a SEC/BA estava presente, constrangia pelo fato de, até aquele momento, não ter nenhuma política no estado de implementação da Lei nº 10.639/2003.

Outro dado importante é compreender que, no momento de criação da Coordenação de Diversidade, já havia outros órgãos/secretarias do governo do estado trabalhando com comunidades negras e quilombolas. Exemplo disso é a Sepromi, que

16 Luiz Alberto Silva dos Santos, natural de Maragogipe (Bahia) – município que atualmente conta com 12 comunidades quilombolas certificadas –, técnico químico de formação, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) desde 1980. Foi o primeiro deputado federal negro eleito pela Bahia. Teve cinco mandatos como Deputado Federal pelo estado da Bahia (1997-2015). Foi candidato a Deputado Federal pelo PT nas eleições de 2014, porém não foi eleito. Licenciou-se do mandato de Deputado Federal na Legislatura 2007-2011 para exercer o cargo de Secretário de Promoção da Igualdade Racial da Bahia, de 6 de fevereiro de 2007 a 11 de agosto de 2008.

desde 2007 desenvolve ações e políticas para esse público no estado.

A informação que eu tinha na UFBA, no começo, era que o Estado sempre esteve muito distante das comunidades quilombolas, uma distância gigantesca, foi assim que foi informado para mim. Contudo, essa informação não era completa. A Sepromi já havia feito um bom levantamento das comunidades quilombolas com material, apostilas escritas, vídeo produzido, CD-ROM, com bastante informação sobre as comunidades, e aí eu me dei conta que não havia comunicação entre os setores do estado. Obviamente também tinha feito mapeamento, tinha indicado ações, mas não havia diálogo entre as instituições. [...] Ações pulverizadas, bastantes separadas, então, por dedução, com pouco impacto para as comunidades quilombolas. (ENTREVISTADO B, 2012).¹⁷

Demandas das comunidades quilombolas à SEC/BA

De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares (FCP), existem 2.958 comunidades quilombolas certificadas no Brasil, até maio de 2017, e a Bahia consta como o primeiro estado brasileiro em número de comunidades quilombolas certificadas (734). A comunidade de Pitanga dos Palmares, município de Simões Filho, e Lage dos Negros, município de Campo Formoso, foram certificadas, respectivamente, nos anos de 2004 e de 2005. Estas comunidades mantêm presença nas instâncias de representação civil para comunidades quilombolas no governo, em conselhos e fóruns (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2017). Além de atuarem nas instâncias de representação pública, as comunidades quilombolas de Pitanga dos Palmares e Lage dos Negros (citadas em entrevista e verificadas em consulta a documentos) se mostraram elaboradoras de demandas de educação para a SEC/BA.

Eu recebia demandas que já tinham chegado à SEC e que não tinham sido respondidas, de criação de escolas em comunidades quilombola. Tinha, por exemplo, uma demanda histórica do povo lá de Pitanga dos Palmares, inclusive com um diagnóstico bem fundamen-

tado das condições da comunidade e da necessidade de uma escola para atender a comunidade. Tinha uma demanda de Lage dos Negros para criação de uma escola também. Então começaram a chegar demandas. [...] Então, como você vai construir uma escola se você não sabe o número de estudantes, de demanda de Ensino Médio que tem em Lage dos Negros, em Pitanga de Palmares? Então, a falta de dados para informar a construção da política era um problema sério lá dentro. (ENTREVISTADA A, 2012).

Desde janeiro de 2004, o último regimento publicado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia contempla, na sua estrutura, as Coordenações de Educação de Jovens e Adultos; de Educação Profissional; de Educação Indígena e do Campo; de Educação Especial. Estas coordenações estão vinculadas à Diretoria de Educação e suas Modalidades, que, por sua vez, está situada na Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. O que isso significa? Significa que o governo do Estado reconhece determinada especificidade de educação, inclui como modalidade específica de educação e, conseqüentemente, aloca recursos para o desenvolvimento de ações e políticas. No caso das coordenações indígena e do campo há recursos oriundos do governo federal, em razão da existência de uma política nacional. No caso da Coordenação de Diversidade, ela foi instituída em 2008, não está legalmente instituída na estrutura regimental da SEC/BA, o que fragiliza a captação e a operacionalização dos recursos e o desenvolvimento do trabalho. Essa Coordenação não tem dotação orçamentária do governo federal, dependendo exclusivamente do governo estadual, e não integra formalmente a estrutura da SEC/BA.

Eu entrei já com Coordenação Indígena com anos na SEC, Coordenação de Educação Especial que já tinha anos, com muito recurso na SEC, indígenas com recurso grande do MEC [...] e o Campo com um grande programa, Saberes da Terra. Na verdade, quando eu entrei, o Campo estava em crise. Dirigindo tudo isso, tinha uma figura [...] que tinha muitos problemas de compreensão de como deveria ser a relação entre movimento social e secretaria estadual de educação [...] Então é importante dizer que a única Coordenação criada pós-Wagner (governador), que não estava na estrutura da SEC, era essa, que estava sendo criada naquele momento. (ENTREVISTADA A, 2012).

17 Entrevista realizada com o Consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, no dia 28 de setembro de 2011, em Salvador, Bahia.

A criação de uma Coordenação de caráter estadual responsável para atuar em comunidades negras e quilombolas – comunidades historicamente sem atendimento do Estado a seus direitos básicos – e a ausência de fonte de recurso específica do Estado e da Secretaria para execução das demandas e de atividades comprometeram e limitaram a atuação da referida Coordenação, diante das demandas elaboradas pelas comunidades quilombolas.

Então, nessa reunião de planejamento eu disse: ‘Tem quilombos também, tem que ter alguma política para responder às demandas de escolas de quilombos’. Aí todo mundo se assustou: ‘Precisa de uma política específica para quilombos?’ Então, a partir disso, isso criou alguma coisa dentro da SEC, que aí eu acabei, como é que diz, sendo conduzida para atuar aí, nesse campo aí também. (ENTREVISTADA A, 2012).

A partir dos relatos, é possível vislumbrar o modo pelo qual uma decisão governamental (projeto, políticas e compromissos partidários) pode estar fundada em tomadas de posição de determinados atores (projetos e compromissos pessoais). Uma questão é o contexto político favorável e a pressão das organizações sociais; outra é o investimento necessário para legitimar e consolidar as ações de tais Coordenações.

Essa abordagem é importante para compreender como o surgimento de um “público novo” (sujeitos da educação escolar quilombola) acaba não podendo ser efetivamente contemplado se ele não conseguir se projetar na estrutura do Estado, isto é, conquistar uma pasta específica, recursos específicos, recursos humanos etc. Ao mesmo tempo, tal projeção pode acabar tornando-se uma “camisa de força” para os grupos que exigem reconhecimento, no sentido de ter que responder às exigências e à burocracia do Estado. Este é um assunto importante e a avançar nos debates e elaborações de políticas diferenciadas para grupos étnico-culturais e de diversidade.

Esses foram os problemas gerados para pagamento das consultorias, porque tudo vinha do recurso do Campo, tá entendendo? [...] Então a gente não tinha nada, porque no MEC também não tinha nada para quilombos, tá entendendo? O MEC não tinha políticas para quilombos. (ENTREVISTADA A, 2012).

No relato acima, a entrevistada afirma a ausência de recurso específico tanto em nível de governo

federal, quanto em nível de governo estadual. O que havia no momento no MEC eram projetos e programas específicos, como o Programa Brasil Quilombola, que financiava recursos para serem utilizados com formação de professor, compra de equipamentos, produção de material didático, infraestrutura e merenda escolar. Não havia ainda uma política pública que implicasse dotação orçamentária específica para atendimento das demandas. A aprovação das Resoluções CNE nºs 4 e 7/2010, que tornaram a educação escolar quilombola uma modalidade de educação nacional, era recente.

Coordenação de Diversidade da SEC/BA e o Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ)

Neste tópico temos outro tema importante a ser abordado: o desconhecimento generalizado atribuído à equipe de Coordenação de Diversidade pelos entrevistados acerca do tema, antes de começarem a trabalhar nele. Aqui nos parece inverter o princípio a que estamos acostumados a pensar como normal, no qual primeiro há um conhecimento sobre o tema e depois a produção de uma política.

Então, eu não entrei nem para trabalhar com educação quilombola, porque eu não sabia nada de quilombos, eu nunca tinha trabalhado nada, absolutamente nada com quilombos, e eu achava que era uma demanda tão densa que não era ali que deveria ficar. [...] Aí quando eu convidei [...], convidei para duas coisas, uma pra trabalhar com juventude e também com quilombos, principalmente, que aí tem uma coisa importante que esqueci de dizer, em 2008, que foi importante para incorporar quilombos como uma ação, que foi o Grupo Intersetorial pra Quilombos da Sepromi. (ENTREVISTADA A, 2012).

O Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ) foi criado através do Decreto nº 11.850 de 23 de novembro de 2009 (BAHIA, 2009) – que instituiu a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos – e composto por representantes das seguintes Secretarias: SEAGRI, SEMA, SESAB, SEDUR, SEDIR, SEC, SECTI, SETRE, SEDES, SEC.¹⁸ Ao GIQ era atribuído o desenvolvimento e

18 Secretaria de Agricultura (SEAGRI), Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), Secretaria da Saúde do Estado da Bahia (SESAB), Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Bahia (SEDUR), Secretaria de Desenvolvimento e Integração Regional (SEDIR),

execução dos Planos de Desenvolvimento Social, Econômico e Ambiental Sustentáveis para Comunidades Remanescentes de Quilombos, tendo por objetivo nortear a implementação da política. O GIQ estava institucionalizado na Sepromi. Antes da instituição do GIQ já havia trabalhos, desde 2007, de algumas secretarias e órgãos com as comunidades quilombolas no estado, tais como: Sepromi, CDA/SUAF/SEAGRI, SEDES, SEDUR, Ingá/SEMA.¹⁹

A participação de representantes da Coordenação de Diversidade da SEC/BA no GIQ provocou uma atenção destes para as comunidades quilombolas. As viagens realizadas, na época, pela coordenadora da Coordenação de Diversidade como demanda de participação no GIQ, ouvindo os quilombolas sobre a situação da educação nas comunidades, foram fator propulsor para a questão, gerando sensibilização. Até então, a coordenadora desconhecia a realidade dessas comunidades, mesmo sendo ela ativista antiga de movimentos negro em Salvador. Aqui se entrelaçam questões destacadas anteriormente: ausência de um compromisso inicial de trabalho da Coordenação de Diversidade com as populações quilombolas; ausência de conhecimento sobre o tema e a realidade do público a ser trabalhado; ausência de recurso na Coordenação de Diversidade para desenvolver as ações.

Aí o seguinte, a gente não tinha dinheiro aqui, acabou o dinheiro, aí a gente ficou só fazendo viagens pelo GT Intersetorial para Quilombos. [...] essa amiga que me levou para a SEC, e que ela coordenava o Núcleo de Ações Quilombolas da CAR, aí eu passei a participar e viajar; na verdade, isso foi a grande questão, foi quando eu tomei conhecimento da realidade quilombola, eu cheguei nas comunidades e vi o sofrimento das pessoas e vi a ausência total de tudo, e via situações, para você ter uma ideia, ali meu Deus, Getsemani, no Baixo Sul, uma senhora dizendo: ‘Minha filha, eu

não aguento mais meus filhos não terem o direito de terminar o Ensino Médio pra ser professor’. [...] Então, isso é que era a grande fascinação, era exatamente um mundo de muita pobreza, muita falta, mas, ao mesmo tempo, de muita riqueza do ponto de vista das pessoas, da qualidade humana das pessoas. Então isso é que fez com que eu voltasse dessas viagens com a certeza de que a gente tinha realmente de construir quilombos como uma ação tão prioritária quanto a implementação da Lei. E foi assim que eu comecei a trabalhar, com as duas coisas. (ENTREVISTADA A, 2012).

No relato acima é possível constatar que a entrevistada concebe a Lei nº 10.639/2003 e a proposta de política para Educação Escolar Quilombola como políticas e ações diferenciadas. Embora conceba as normativas acima como propostas diferentes, são as experiências pessoais de formação que modelarão e servirão de base para se pensar a formação de novas modalidades e de sujeitos. Por exemplo, a entrevistada relata sua experiência com formação de professores no município de Salvador, referente à implantação da Lei nº 10.639/2003, e comenta a adaptação feita para os cursos de formação de lideranças e de professores quilombolas em história e cultura africana e afro-brasileira realizado pela Coordenação de Diversidade.

Eu trouxe a estruturação lá do CEAFFRO, porque no CEAFFRO eu tinha trabalhado com formação de professores das escolas municipais [Salvador]. E o CEAFFRO montou uma estrutura que dividia em módulos: identidade, ancestralidade e resistência... Então eu trouxe esse formato e montei mais um, que era para os professores saírem com o projeto de inclusão da história e cultura africana e afrobrasileira. (ENTREVISTADA A, 2012).

É sabido que o debate sobre educação escolar quilombola emerge diante de dois grandes cenários: a) reconhecimento da identidade e do direito ao território pelas comunidades quilombolas; b) debate da educação antirracista e da educação das relações étnico-raciais. São nesses debates junto a experiências concretas e modos de fazer escola em comunidades quilombolas que vai se estruturando uma proposta pedagógica e curricular, princípios e eixos. Assim, observamos que o debate sobre educação escolar quilombola é muito recente no Brasil, bem como suas experiências escolares.

Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia (SECTI), Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte da Bahia (SETRE), Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES), Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC).

19 Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi), Coordenação de Desenvolvimento Agrário/Superintendência da Agricultura Familiar/Secretaria de Agricultura (CDA/SUAF/SEAGRI), Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES), Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Bahia (SEDUR), Ingá/Secretaria do Meio Ambiente (SEMA).

Entretanto, em menos de uma década podemos constatar o aumento das experiências e de práticas dessa modalidade de educação, de produção de material didático e de produção de pesquisas acadêmicas. Essas iniciativas indicam especificidades dessa categoria de escola e demandam propostas e políticas diferenciadas.

A relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, Nilma Lino Gomes, em entrevista, afirmou que não percebe um momento de passagem da educação das relações étnico-raciais para uma educação específica para quilombos. De acordo com o relato, desde o início do debate sobre educação quilombola, sempre se percebeu suas especificidades em relação a outras modalidades de educação e diante do debate da educação das relações étnico-raciais.

Acho que não existe um momento específico de ‘passagem’ de uma temática para a outra. A questão quilombola se insere dentro da discussão da educação das relações étnico-raciais e é reconhecida pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004. Porém, todos reconhecemos que há especificidades na implementação de uma educação que atenda aos quilombolas, o que demanda políticas e práticas educacionais que dialoguem e atendam essas realidades. (ENTREVISTADA C, 2013).²⁰

A disputa e definição por compreensão de mundo é sempre, e ao mesmo tempo, tensa, potente e frágil. O debate da educação escolar quilombola vem crescendo, assim como seus desafios, mas nunca somente num processo linear e crescente.

Aqui temos o exemplo de construção de uma política, não apenas com iniciativa do Estado para dar conta de um público específico, mas de como essa construção da própria política é também um processo pedagógico que envolveu gestores e corpo técnico (governo), acadêmicos e organizações sociais, assim como o público, sujeito da política.

Formação de lideranças e professores quilombolas

Os cursos de formação para lideranças e professores quilombolas em história e cultura africana e afro-brasileira aconteceram, no ano de 2010, em três municípios: Valença, Bom Jesus da Lapa e Vi-

tória da Conquista. Os cursos tinham uma estrutura modular (cada curso era composto por quatro módulos), com uma carga horária de 160 horas, tendo como eixos: identidade, ancestralidade, resistência e projeto escolar – planejamento para aplicação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história das culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares.

[...] e a gente começou as formações ainda em 2008, aqui em Salvador e no Território do Recôncavo, e em 2009 a ideia era continuar, pelos diversos territórios, mas aí a gente não conseguiu efetivamente. Foi a época que o secretário [...] saiu, [...] entrou outro superintendente, com outras prioridades, e também teve uma crise econômica no meio, não tinha dinheiro para nada; 2009 foi um ano difícil. (ENTREVISTADA A, 2012).

A Coordenação convidou professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com especialidade nos temas da Lei nº 10.639/2003, africanidades e quilombos. A coordenadora de diversidade já conhecia os professores, uma vez que havia cursado o mestrado na instituição.

A partir dos relatórios elaborados por professores do curso de formação “Agora a história é outra” para lideranças e professores quilombolas, foi possível o acesso a programas dos cursos e relatos dos temas desenvolvidos. Alguns temas trabalhados no curso foram: racismo e discriminação racial no país; ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; valores civilizatórios afro-brasileiros; quilombos; identidade quilombola; acesso à terra; educação quilombola; política estadual e nacional para quilombos. Os cursos contaram com a participação de lideranças quilombolas para falar de suas experiências, apresentação de grupos culturais locais e participação de gestores locais. Neles os professores utilizaram recursos como: imagens, vídeos curtos, filmes, leitura de textos, assim como foram distribuídos kits do MEC (material didático/livros) para educadores quilombolas.

De acordo com o relato de um dos assessores da comissão para elaboração das diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola, foram esses cursos que evidenciaram para a Coordenação de Diversidade as necessidades e demandas dos quilombolas, a ponto de sensibilizá-la e de transformar em pauta na SEC/BA uma série

²⁰ Entrevista realizada por e-mail com a Relatora do Parecer CEB/CNE nº 16/2012, no dia 16 de janeiro de 2013.

de ações como parte de uma política estadual para a educação escolar quilombola.

Quando a coordenadora me convida para fazer parte dessa equipe de formação que, inicialmente, era só formação das lideranças quilombolas, o que a gente foi percebendo com o processo foi que uma das demandas que surgiam dessas discussões sobre as comunidades quilombolas era exatamente o papel da escola. Uma coisa que era muito evidente era exatamente uma necessidade que as lideranças traziam, de não perceber a escola, nesse sentido a escola formal, que atuava não só na sede, mas principalmente nas comunidades quilombolas, de que essas escolas não conseguiam captar essa dimensão do que era um quilombo. As queixas eram quase que as mesmas: os professores são da sede, os professores não têm uma formação adequada para discutir a Lei nº 10.639/2003, os professores não conseguem entender o que é uma comunidade quilombola. (ENTREVISTADO D, 2011).²¹

É importante destacar que algumas dessas formações aconteceram integradas, mas não ao mesmo tempo, a reuniões do Fórum Permanente Estadual de Educação Quilombola e a audiências públicas para elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. Dessa forma, os cursos de formação para professores e lideranças quilombolas, organizados pela Coordenação de Diversidade da SEC/BA foram importantes para além da troca de informações e de conhecimentos entre professores, lideranças quilombolas e pesquisadores e do espaço reflexivo para formulação de demandas. Conforme relato de um dos assessores para elaboração das diretrizes, que também atuou como professor no curso de formação “Agora a história é outra”, estes cursos contribuíram para diagnosticar a situação da educação escolar desenvolvida nas comunidades quilombolas e agregar demandas relativas à educação. De acordo com a fala do assessor, os relatórios do curso e minha presença e observação durante as audiências públicas, dos seis professores que integraram a equipe do curso de formação “Agora a história é outra”, apenas um participou das audiências na condição de assessor responsável pelo mapeamento das escolas existentes em comunidades quilombo-

21 Entrevista realizada com o Coordenador da Equipe de Mapeamento para elaboração do texto base das Diretrizes Quilombolas-Bahia, no dia 27 de setembro de 2011, em Salvador, Bahia.

las. Junto a isso, os relatórios apresentados pelos professores dos cursos não tiveram a função de aprofundar questões e elementos diagnósticos para subsidiar o texto das Diretrizes; em geral os relatórios são sucintos e de caráter mais descritivos, sem apresentar reflexões ou análises.

I Fórum Baiano de Educação Quilombola

O primeiro Fórum Baiano de Educação Quilombola, realizado nos dias 05 e 06 de novembro de 2009, aconteceu em meio a uma aproximação inicial do governo estadual (demarcada desde o início do governo, em 2007) com as articulações quilombolas locais e territoriais no estado: ações da Sepromi, SEAGRI, CAR, Grupo Intersetorial para Quilombos, instituição da política estadual para quilombos através de Decreto, assim como da articulação de organizações quilombolas na instituição de uma organização representativa em nível de estado – Conselho Estadual.

[...] e a gente conseguiu convencer [...], porque tinha um grande problema para viabilizar políticas para educação quilombola, que era ausência de dados. Então, até para você criar uma política de construção de escolas lá dentro, a gente se batia com um grande problema que, além da má vontade das pessoas de achar que não é prioridade quilombos, que quilombos têm que estar na cota geral, a gente tinha um embate de convencer que aquelas eram populações que ficaram invisíveis nas políticas públicas e que, portanto, elas mereciam um tratamento diferenciado. Então, tinha esse trabalho interno para se fazer com essas pessoas e tinha um argumento poderoso delas de que não tem dados. Aí, o que a gente fez? Vamos chamar os quilombolas, para ouvir os quilombolas! E foi assim que surgiu o Fórum, o I Fórum de Educação Quilombola. A ideia era a gente trazer o pessoal dos quilombos para cá e organizá-los em grupos para daí sair uma política, inclusive as demandas. Isso foi em novembro de 2009. Foi a primeira vez que teve comunidades quilombolas do estado inteiro vindo para encontrar com uma secretaria de estado para dizer qual é a política de educação que se quer. (ENTREVISTADA A, 2012).

Os objetivos do I Fórum, explicitados na programação do evento,²² tiveram como prioridades:

22 Ver Observatório Quilombola (2009).

ser espaço de interlocução entre as comunidades quilombolas e a secretaria da educação na construção coletiva de uma política pública educacional para as comunidades quilombolas; identificar e sistematizar junto a lideranças e professores(as) quilombolas as demandas educacionais; subsidiar/identificar questões centrais para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola, bem como a definição de sua concepção. O I Fórum teve como público privilegiado professores quilombolas, lideranças quilombolas e secretários municipais de educação, contabilizando, de acordo com relatório da SEC/BA,²³ a participação de mais de 350 pessoas e mais de 80 comunidades quilombolas de Salvador e do interior do estado.

No convite-programação do I Fórum já constava o tema das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola como um objetivo. Diante disso, será que as diretrizes já haviam sido pensadas como uma proposta de política educacional antes de novembro de 2009? Antes da proposição nacional? Onde? Por quem? Pelas fontes consultadas e entrevistas realizadas, foi em um momento posterior ao I Fórum que o debate das Diretrizes ganhou densidade.

[...] depois que saímos do I Fórum, saímos com uma demanda apresentada por eles que a gente conseguiu responder, aí também tem a ver com os gestores. Então, mudou o superintendente, que chegou dizendo que a prioridade dele era quilombos e que, mesmo na crise, ele ia conseguir dinheiro para quilombos. Inclusive foi ele quem disse que o campo estava fazendo diretrizes estaduais para educação do campo e que ele queria que também os quilombolas construíssem diretrizes estaduais. Como isso já era uma coisa apontada, a gente saiu do I Fórum com isso na cabeça. Quando ele falou isso, deu o comando para a gente implementar. Só que as coisas dentro da SEC, primeiro que você prevê, mas não significa necessariamente que esse dinheiro vai chegar pra você. Tá entendendo? Porque na ordem de prioridade esse dinheiro pode até ter, mas a prioridade não era educação quilombola, como não é até hoje. (ENTREVISTADA A, 2012).

Meses antes da realização do I Fórum, aconteceu a mudança de Secretário da Educação e,

²³ O relatório final do I Fórum foi obtido diretamente com a Coordenação de Diversidade da SEC/BA, pois o mesmo não se encontra disponível na internet.

consequentemente, de Superintendentes e outros cargos de confiança. Se o Superintendente da Educação Básica anterior, Nildon Pitombo, apresentando prioridades para a política de Educação do seu Secretário, afirmava à imprensa e em reuniões que “Precisamos valorizar a matriz africana na sociedade brasileira” (DIRETRIZES..., 2010), o Secretário da Educação atual, assumindo um perfil mais administrativo de gestão, lançou os *Dez Compromissos para a Educação na Bahia*.

Para garantir o sucesso de todos os estudantes dos ensinos fundamental e médio no percurso educativo, proporcionando aos baianos o direito ao conhecimento de base científica, foi apresentado um plano de ações e metas pela SEC para a gestão 2011-2014. A meta é elevar os índices de aprovação para, no mínimo, 90% nas séries iniciais, 85% nas séries finais do ensino fundamental e 80% nas séries finais do ensino médio. (BAHIA, 2011).

As metas estabelecem elevar o índice de aprovação para, no mínimo, 90% nas séries iniciais, 85% nas séries finais do ensino fundamental e 80% no ensino médio. E também assegurar que as escolas do estado e dos municípios baianos alcancem, no mínimo, as projeções estabelecidas pelo Ministério da Educação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no período de 2011-2014. Essas informações passaram a ter sentido diante da declaração de ex-membro da Coordenação de Diversidade, quando afirmou: “[...] a prioridade para o secretário de educação atual é avaliar o aprendizado dos alunos, o desempenho, essa coisa assim bem gerencial, do ponto de vista administrativo porque ele vem disso”. (ENTREVISTADO E, 2011).²⁴ Dos dez compromissos traçados, dois deles foram utilizados pela Coordenação de Diversidade para pleitear políticas educacionais para as comunidades quilombolas: fortalecer a inclusão educacional e inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes e à cultura.

Qual a diferença entre o secretário passado e o secretário atual? O primeiro estava pautado pelo consultor dele, que era Miguel Arroyo. Então, ele tinha uma pessoa que o orientava, que era adequada do ponto

²⁴ Entrevista realizada com o ex-membro da Coordenação de Diversidade, no dia 26 de setembro de 2011, em Salvador, Bahia.

de vista político, num entendimento da importância dessas coisas, porque era Arroyo. Tá entendendo? Então Arroyo tinha uma influência no governo que perdeu, inclusive de uma maneira constrangedora, no governo seguinte. Tá entendendo? Quem é hoje o consultor? Na época era um cara aí neoliberal, que todo mundo ficou horrorizado quando soube, porque, na verdade, houve uma polêmica imensa em relação aos dois consultores, a mudança, porque era mudança de perspectiva de entendimento da educação e do Brasil. Eu sei que ele tinha sido consultor de FHC. (ENTREVISTADA A, 2012).

Considerações Finais

A pesquisa utiliza a abordagem do ciclo de políticas ou *policy cycle approach*, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992;), a qual oferece referencial analítico para investigar programas e políticas educacionais desde a formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Esta abordagem enfatiza os processos micropolíticos e a ação local dos atores, apontando a necessidade de articulação dos processos macro e micro na análise das políticas públicas. Por se tratar de uma política em processo, foram analisados apenas dois dos contextos apontados por Ball (1994): o contexto de influência e o contexto da produção de texto.²⁵

Para Mainardes (2006), referência no Brasil sobre os estudos de Ball, o contexto de influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição da política: finalidades, conceitos, abrangência, dentre outros. É também no contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

No caso da política em estudo – diretrizes para educação escolar quilombola –, esta se enquadra na categoria das chamadas políticas de reconhecimento (MONTERO; ARRUTI; POMPA, 2009),

na medida em que promovem ações que visam o respeito e a manutenção das formas de vida social pensadas como diferenciadas com relação ao padrão hegemônico. A categoria de diferenciação cultural surge como um instrumento de negociação política. Dessa forma, adaptando uma das análises elaboradas por Montero, Arruti e Pompa (2009), o contexto de influência é produzido por atores, geradores da política (de reconhecimento), que se constituem, ao mesmo tempo, como agentes políticos que elaboram demandas por direitos, tendo em vista constituírem-se como sujeitos de direitos.

Como parte da análise do trabalho desenvolvido é importante identificar e distinguir dois momentos no processo de construção das diretrizes curriculares estaduais para a educação quilombola no estado da Bahia, que se relacionam, mas não são consequentes: a criação da Coordenação de Diversidade e a elaboração de ações na SEC/BA voltadas para comunidades quilombolas.

A Coordenação de Diversidade surgiu na SEC/BA com a proposta exclusiva de implementar a Lei nº 10.639/2003 nas redes de ensino, e foi somente após outros determinantes de contexto que o tema quilombos passou a ser incorporado como ação também prioritária na formulação de políticas voltadas para a educação.

A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino, indiscutivelmente, é o grande marco legal que obriga a sua implementação pelos governos federal, estadual e municipal e, consequentemente, exige a criação de órgãos locais gestores, como as coordenações. Apesar de o texto da referida Lei não fazer referência a “quilombos” ou a “comunidades remanescentes de quilombo”, ele ofereceu brechas para se pensar a educação escolar nessas comunidades. Ou seja, a discussão da educação escolar quilombola ganhou destaque a partir da regulamentação da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a extrapolou, tornando-se uma modalidade de educação e sendo orientada a possuir diretrizes próprias.

A participação da Coordenação de Diversidade da SEC/BA como membro do Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ) e as visitas técnicas a territórios quilombolas foram fundamentais para que o corpo técnico da Coordenação de Diversidade

25 O presente trabalho centrou-se mais nas dinâmicas e nos processos de elaboração da política (nacional e estadual) do que na análise e no estudo dos textos produzidos. Essa opção foi feita em razão de algumas contingências: a pesquisa foi iniciada no primeiro semestre de 2011; o relatório das audiências e texto base para as diretrizes estaduais da Bahia foi concluído no segundo semestre de 2011 (setembro), sendo este um texto que não estava, até o momento, dotado de poder legal/normativo.

tivesse conhecimento acerca das comunidades quilombolas no estado e suas demandas; a articulação conjunta de atividades e a troca de informações entre diferentes secretarias e órgãos do governo motivaram e criaram condições para que a Coordenação de Diversidade priorizasse ações voltadas às comunidades quilombolas. Não menos importante foi a articulação estadual das organizações quilombolas e de ações isoladas das comunidades que organizaram pautas exigindo ações da Coordenação de Diversidade em relação à situação das escolas em territórios quilombolas. Junto a isso, pode ser acrescentada a ação individual de atores públicos importantes, como secretários de educação e consultores técnicos na definição de prioridades, que pode auxiliar ou não o desenvolvimento de ações para grupos étnico-culturais específicos.

A ação da Coordenação de Diversidade em oferecer cursos de formação para lideranças e professores quilombolas obteve um duplo sentido: intercambiar conhecimentos e valores relacionados à Lei nº 10.639/2003 e ao tema quilombos; e realizar um panorama – ainda que limitado – da situação das escolas quilombolas no estado, conhecimento até então precário dentro da estrutura governamental.

A realização do I Fórum Baiano de Educação Quilombola (2009) possibilitou visibilizar a existência de uma conjuntura favorável no estado ao desenvolvimento de políticas de diversidade e específica para quilombolas. Desde um cenário governamental favorável no estado e em nível nacional à implementação de políticas intersetoriais específicas para quilombos em nível estadual e nacional, forte articulação política de entidades negras e de uma organização quilombola recente em nível de estado, assim como o apoio de universidades e de seus investigadores, com existência de campos de estudos na área.

A Bahia, de forma muito particular, conseguiu articular e mobilizar os quilombolas no estado em torno da educação escolar, mas não teve êxito na aprovação do texto base para elaboração de diretrizes até 2012.²⁶ A SEC/BA, responsável por analisar

o texto base (produto das audiências) e encaminhá-lo ao Conselho Estadual de Educação parece não haver priorizado tal ação. É importante destacar que em 2011, pós-reeleição do então governador, ocorreu uma mudança na equipe de gestão da SEC/BA, que acabou por interferir diretamente na composição da equipe da Coordenação de Diversidade. Mesmo com alinhamento político favorável,²⁷ a nova gestão da SEC/BA não conseguiu oferecer respostas favoráveis à continuidade do trabalho interno à própria secretária, visando a uma futura aprovação das diretrizes curriculares quilombolas no estado da Bahia. De acordo com o consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, o Conselho Estadual de Educação não foi empecilho, ao contrário “de 13 membros, 11 apoiaram de maneira entusiasta” (ENTREVISTADO D, 2011).

A sazonalidade de gestores públicos colocou em xeque a coerência entre o discurso produzido pelo governo e a efetivação de políticas. Assim como demonstrou uma defasagem entre governo e atividade política especializada, culminando num ativismo. Com isso, percebeu-se que tanto a mudança de gestores quanto a continuidade dos mesmos não serviram para consolidar políticas de educação escolar quilombola no estado.²⁸

O cenário descrito acima é tomado na pesquisa como motivador inicial à demanda de construção de diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola no estado da Bahia. Essa construção

Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Resolução homologada em 18/12/2013.

- 27 A nova composição da SEC/BA – Amélia Maraux (Superintendente da Educação Básica), Andréia Lisboa (Coordenação de Diversidade, Relações Raciais e Educação Quilombola) e Rosângela Araújo (Diretora de Ensino e suas Modalidades) – estava alinhada politicamente ao grupo da então Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), Luiza Helena de Bairros, que até 2010 era Secretária Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Bahia. Ou seja, o grupo político que estava na Secretaria de Educação cuidando da diversidade era o mesmo que estava na SEPPPIR; alinhava-se politicamente governo federal e governo estadual, o que sugere uma maior potência de trabalho.
- 28 Enquanto isso acontecia no estado da Bahia, o texto da política nacional era concluído no primeiro semestre de 2012 e homologado em junho do mesmo ano. O CNE, apesar de ter iniciado o processo de elaboração das diretrizes posteriormente ao estado da Bahia, conseguiu publicar as diretrizes nacionais antes das diretrizes no estado. Isso se deu, em grande parte, à capacidade de articulação política do CNE no momento, assim como do enfraquecimento político da SECAD-SECADI, que acabou por acelerar o processo de aprovação das diretrizes nacionais.

26 O texto base referência para construção das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia, produzido em 2011, foi considerado na Resolução nº 68, de 30 de julho de 2013 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2013), que estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

analítica temporal do processo de elaboração das diretrizes não é linear, muito menos estanque, e deve complementar-se com análise produzida a partir dos mediadores (agentes e agências) e dos espaços de mediação existentes no processo de formulação da política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. (Org.). **Terras de preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. São Luís: Projeto Vida de Negro/CCN-MA, 2002.

ARRUTI, José Maurício A. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. São Paulo: EDUSC, 2006.

ARRUTI, José Maurício A.; MAROUN, Kalyla; CARVALHO, Ediléia. Educação quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma Pedagogia Quilombola. In: CUNHA, Ana Stela de Almeida (Org.). **Construindo Quilombos, desconstruindo mitos**: a educação formal e a realidade quilombola no Brasil. São Luís: SETAGRAF, 2011. p. 29-43.

BAHIA. Secretaria da Educação. Notícias. **Pacto pela Educação investe na qualidade do ensino público na Bahia**. Salvador, 2011. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/pacto-pela-educacao-investe-na-qualidade-do-ensino-publico-na-bahia>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

BAHIA. **Decreto nº 11.850, de 23 de novembro de 2009**. Institui a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos e dispõe sobre a identificação, delimitação e titulação das terras devolutas do Estado da Bahia por essas comunidades, de que tratam o art. 51 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado da Bahia de 1989. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.sepromi.ba.gov.br/arquivos/File/decreto-giq.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BALL, Stephen J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/sites/uc.socioambiental.org/files/D4887.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Resolução nº 68**, de 30 de julho de 2013. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.sepromi.ba.gov.br/arquivos/File/decretogiq.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

DIRETRIZES estaduais da educação quilombola para a Bahia. **A Tarde Online**, Salvador, 05 jul. 2010. Disponível em: <<http://educacao.atarde.uol.com.br/?p=3277>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Informações quilombolas. **Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/quadro-geral-15-05-2017.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá, 2010.

MELO, Willivane Ferreira de. Por uma educação escolar quilombola: a experiência do município de Santarém, Pará. **Revista Observatório Quilombola**, ano 2, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.koinonia.org.br/oq/artigos-detalhes.asp?cod=12928>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MONTERO, Paula; ARRUTI, José M.; POMPA, Cristina. Para uma antropologia do político. In: LAVALLE, Adrian Gurza (Org.). **O horizonte da política – questões emergentes e agendas de pesquisa**. São Paulo: Cosac Naify/UNESP, 2009. p. 145-184.

OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA. Notícias. **Estado promove o I Fórum Baiano de Educação Quilombola**. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=10221>>. Acesso em: 10 maio 2017.

OLIVEIRA, Sandra N. S. de. **De mangazeiros a quilombolas: terra, educação e identidade em Mangal e Barro Vermelho, Sítio do Mato-BA**. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Superintendência da Educação. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://equipemultilondrina.pbworks.com/w/file/attach/58717533/EDUCACAO_QUILOMBOLA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, Givânia M. da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2012.

SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS (SMDH); CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO (CCN); PROJETO VIDA DE NEGRO. **Vida de negro no Maranhão: uma experiência de luta, organização e resistência nos territórios quilombolas**. São Luís: Sociedade Maranhense de Direitos Humanos/Centro de Cultura Negra do Maranhão, 2005. (Coleção Negro Cosme, vol. IV).

Recebido em: 30/04/2017

Aprovado em: 07/07/2017

COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO SERTÃO DE PERNAMBUCO: DIÁLOGOS SOCIOPOLÍTICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

*Luclécia C. M. Silva (Univasf)**

*Moisés Felix de Carvalho Neto (Univasf)***

*Adriana Fernanda Busso (UFSCar)****

RESUMO

Os povos quilombolas possuem uma longa história de luta por uma educação de qualidade, sobretudo os povos do Semiárido nordestino. Assim, a partir de dispositivos normativos e da luta dos movimentos sociais, houve um grande avanço na criação de diversas políticas públicas, destacando-se os programas educacionais destinados à valorização da diversidade sociocultural no campo. Sabendo disso, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as relações e contribuições de aspectos sociopolíticos na construção de uma educação emancipatória em comunidades quilombolas inseridas no contexto do Semiárido nordestino. Optou-se pela pesquisa e abordagem qualitativa, de caráter exploratório e de base etnográfica, com procedimentos metodológicos, como: observações diretas, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, caminhadas transversais, registros fotográficos, entre outros, com posterior triangulação dos dados. Verificou-se que os processos educativos se mostram o diferencial no empoderamento e tomada de decisões relativas à reafirmação de uma alteridade que estão cotidianamente ressignificando na luta pela valorização quilombola. Assim, empreende-se que as ações públicas de fortalecimento do patrimônio cultural e imaterial desses grupos sociais não serão efetivadas apenas pela existência de uma legislação específica para educação escolar quilombola, mas dependem muito mais do esforço em conjunto e integrado dos coletivos quilombolas na busca pelo respeito ao *éthos* (modo de ser) quilombola na elaboração das atividades pedagógicas que respeitem as especificidades locais e perpetuem os elementos culturais que constroem a identidade étnica de cada comunidade.

Palavras-chave: Educação quilombola. Semiárido nordestino. Sociopolítica.

* Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Metodologias Participativas aplicadas à pesquisa, assistência técnica e extensão rural pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). E-mail: lucrisms@gmail.com

** Mestre em Produção Vegetal com ênfase em Agroecologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Especialista em Metodologias Participativas aplicadas à pesquisa, assistência técnica e extensão rural pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). moises. E-mail: fcn@gmail.com

*** Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: adrianabusso@gmail.com

ABSTRACT

QUILOMBOLA COMMUNITIES IN HINTERLAND OF PERNAMBUCO STATE: SOCIALPOLITICAL DIALOGUES CONSTRUCTING OF AN EMANCIPATORY EDUCATION

The quilombola people have a long history of struggle for a quality education, especially the peoples of the Northeastern Semi-arid. Thus, from normative devices and from the struggle of social movements, there was a great advance in the creation of several public policies, with emphasis on educational programs aimed at valuing socio-cultural diversity in the field. Knowing this, the present research aimed to analyze the relations and contributions of socio-political aspects in the construction of an emancipatory education in quilombola communities inserted in the context of the Northeastern Semi-arid. Methodological procedures such as direct observations, semi-structured interviews, focal groups, cross-walks, photographic records, among others, were used, with subsequent triangulation of the data, with an exploratory and ethnographic basis. It was verified that the educational processes show the differential in the empowerment and decision-making regarding the reaffirmation of an alterity to which they are daily resignificando in the fight for the valorization quilombola. Thus, it is assumed that public actions to strengthen the cultural and immaterial heritage of these social groups will not be implemented solely by the existence of specific legislation for quilombola school education, but they depend much more on the joint and integrated effort of the quilombola collectives in the quest for Respect for the quilombola ethos in the elaboration of pedagogical activities that respect local specificities and perpetuate the cultural elements that build the ethnic identity of each community.

Keywords: Quilombola education. Northeastern semi-arid. Sociopolitics.

RESUMEN

LAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DEL SERTÃO PERNAMBUCANO: LOS DIÁLOGOS SOCIOPOLÍTICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

Cimarrones pueblos tienen una larga historia de lucha por la educación de calidad, sobre todo los pueblos del semiárido noreste. Por lo tanto, de las disposiciones reguladoras y la lucha de los movimientos sociales fue un avance importante en la creación de diversas políticas públicas, destacando los programas educativos para la mejora de la diversidad sociocultural en el campo. Sabiendo esto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las relaciones y las contribuciones a los aspectos socio-políticos en la construcción de una educación emancipadora insertadas quilombos en el contexto de la semiárida del noreste. Optamos por la investigación y el enfoque cualitativo, exploratorio y etnográfica, con los procedimientos metodológicos, tales como la observación directa, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, los transectos, registros fotográficos, entre otros, con la posterior triangulación de datos. Se encontró que los procesos educativos que muestran la diferencia en la capacitación y la toma de decisiones con respecto a la reafirmación de una alteridad que están todos los días dando un nuevo significado a la lucha por la apreciación del quilombo. Por lo tanto, se compromete a que las acciones públicas para fortalecer el patrimonio cultural e intangible de estos grupos sociales no se efectuará únicamente por la existencia de

una legislación específica para la educación escolar quilombo, pero dependen mucho más esfuerzo y conjunto integrado de marrón colectiva en la búsqueda de respeto por el espíritu (forma de ser) quilombo en la preparación de las actividades educativas que respeten las especificidades locales y perpetúan los elementos culturales que construyen la identidad étnica de cada comunidad.

Palabras clave: Educación quilombola. Semi-árido noreste. Sociopolítica.

Introdução

O sertão do São Francisco é uma região que possui uma quantidade significativa de comunidades quilombolas oriundas, principalmente, dos diversos processos sociopolíticos do final do século XIX, como, por exemplo, o fim do ciclo da pecuária, a fuga de escravos das fazendas da região para áreas de difícil acesso do sertão do São Francisco e o fim da escravidão (CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE, 2008; PEIXOTO, 2007). Dentre as diversas comunidades quilombolas do sertão pernambucano, destacam-se duas comunidades quilombolas localizadas em municípios circunvizinhos, ambas no Semiárido nordestino: Cruz dos Riachos (localizada em Cabrobó-PE) e Águas do Velho Chico (localizada em Orocó-PE).

As comunidades supracitadas estão em processo de regularização fundiária pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde, devido às constantes ameaças aos seus territórios, tais grupos sociais buscam ter reconhecidos seus direitos de acesso à terra e lutam pelo reconhecimento e valorização de sua cultura, bem como outros direitos socioambientais e difusos.

As relações de territorialidade das referidas comunidades se expressam pela relação com a terra, com a água do rio São Francisco, com os recursos naturais da Caatinga, e com aspectos históricos, seus modos de vida, racionalidade de gestão, aspectos cosmológicos e ancestrais, que definem e dão significado a uma singular espacialidade onde se encontram os quilombos.

Esses elementos espaciais e de territorialização são importantes para compreender a dinâmica social dos quilombolas ao longo da história e configuram-se ainda como elementos cosmográficos intimamente ligados com a ancestralidade destes.

A partir do uso do espaço e de suas práticas sociais e produtivas – elementos da territorialidade que dão sentido à vida –, os quilombolas foram de-

finindo a própria existência e construindo uma identidade culturalmente diferenciada com o lugar. Essa significação singular com o espaço fundamenta-se na própria memória coletiva de convivência e luta nesse território e se expressa não somente através de vínculos afetivos e de parentesco, mas também por um sentimento de pertença que é compartilhado por todos da comunidade.

As comunidades negras de origem africana e afro-brasileiras possuem um patrimônio material e imaterial de significativo valor cultural, permeado de idiosincrasias que as tornam unidas pela mesma história. Histórias centenárias, que permanecem vivas na memória dos mais antigos, são disseminadas através da oralidade aos mais jovens e através das gerações.

O patrimônio cultural constitui-se como a área de uso, produção e reprodução de sua cultura, através do contato com a natureza, no qual expressam sua identidade e modo de ser, todos relacionados com a memória biocultural desses povos. Neste sentido, o patrimônio é a história, a memória, os sistemas agrícolas tradicionais, o rio, a terra, o ar, a chuva, os animais que compõem a vida nestes espaços e o sustento das populações quilombolas, bem como as áreas de caatinga de onde retiram seu sustento, remédios, curas e onde constroem suas cosmologias.

De maneira geral, as comunidades relatam histórias de seres mitológicos que povoam o território e entram em contato com os moradores. Sobre essas elaborações que dizem respeito à vivência e à convivência com seres mitológicos, os quilombolas possuem a crença de que estes pertencem ao campo do sagrado e são protetores dos ambientes terrestres e aquáticos, devendo ser respeitados e temidos em relação ao contato com a natureza, respeitando-a para não ser por eles também punidos (como pescar durante a piracema ou outras ações que sejam des-

trutivas ao meio ambiente). Também está bem clara a associação que fazem entre o sumiço desses seres (na atualidade) e a construção de barragens, que alteram o ecossistema e toda relação estabelecida entre o meio ambiente e os seres que nele habitam.

O sentimento de pertencimento e reconhecimento ao lugar está presente na história de vida de cada quilombola, fundamentando e fortalecendo a identidade do grupo, que coletivamente se reconstrói e se reconstitui através das práticas diárias que envolvem o uso da terra e dos recursos naturais; da concepção espacial que é definida pelo calendário de sazonalidade e ritmos próprios do calendário ecológico, que além de ser respeitado e compreendido, é construído e transmitido por meio de processos geracionais, garantindo a sobrevivência e a identidade dos grupos.

A compreensão quilombola, enquanto identidade política, se constitui também a partir da história de resistência e perpetuação nesses territórios e traz à tona uma importante questão que diz respeito à valorização do processo educativo das crianças e jovens para resgatar a história dos negros, sobretudo no Semiárido nordestino.

Nos diferentes relatos em campo foi possível inferir que, nas últimas três décadas, as comunidades quilombolas do Semiárido brasileiro começaram uma articulação entre si e com os movimentos sociais negros. Assim como buscaram, dentro da própria comunidade, através da memória dos mais antigos e por meio de suas histórias de vida e de seus ancestrais, compreender a própria gênese e valorizar seus hábitos culturais que vêm desde os tempos antigos e que se fundamentam nas relações sociais e nos laços de reciprocidade.

A valorização da própria cultura emerge também a partir do acesso às recentes políticas públicas destinadas a esses grupos tradicionais, que visaram desenvolver, sobretudo, aspectos da saúde e da educação das populações negras do campo, das águas, das florestas e das cidades.

Sabendo disso, o presente texto teve como objetivo analisar as relações e contribuições de aspectos sociopolíticos na construção de uma educação emancipatória em comunidades quilombolas inseridas no contexto do Semiárido nordestino. O texto traz exemplos de duas comunidades quilombolas que atualmente são bastante atuantes no

semiárido do São Francisco e que após os exemplos bem-sucedidos de lutas de outras comunidades quilombolas, a exemplo de Conceição das Crioulas,¹ emergem em destaque no contínuo da luta pelo reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas do sertão de Pernambuco.

Caracterização do local de estudo

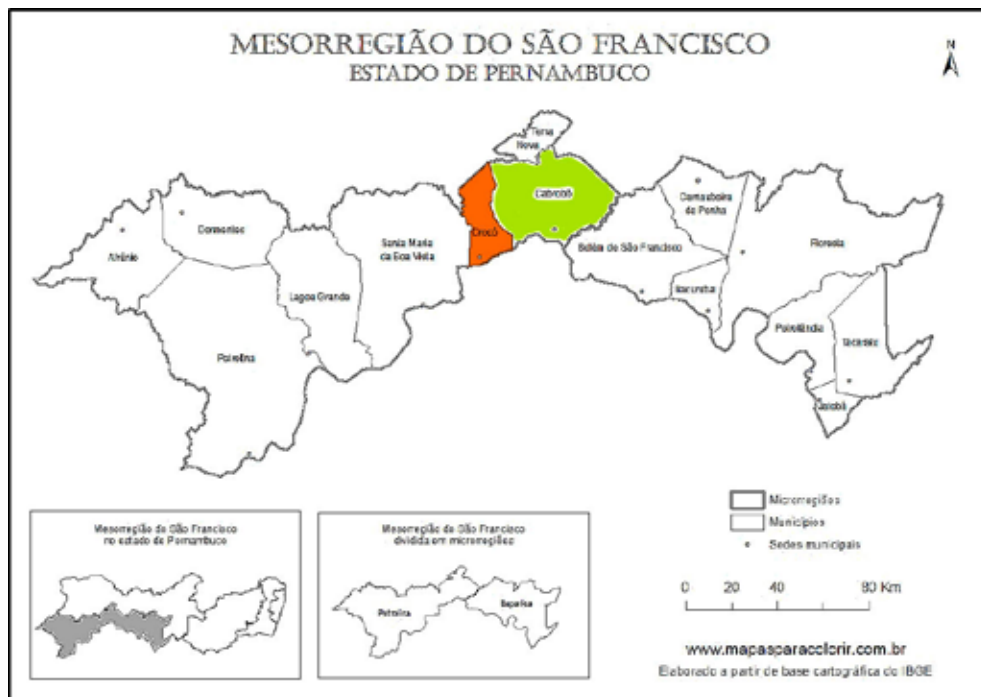
As comunidades quilombolas encontram-se localizadas no Semiárido nordestino, inseridas no bioma da Caatinga, caracterizado por ter um regime de chuvas de sazonalidade irregular, ou seja, prolonga-se e encerra-se em períodos incertos de um ano para outro (SOARES, 2011). Por conta dessas características climáticas, a disponibilidade hídrica é bem limitada e muito incerta no tempo e no espaço, e os rios acabam em sua maioria sendo de caráter temporário (SOARES, 2011).

Os Municípios de Orocó e Cabrobó, ambos inseridos no Semiárido pernambucano, representados na Figura 1, possuíam, em 2010, respectivamente, uma população de 13.180 e 30.873 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016a, 2016b). A região possui como principal fonte de renda a agricultura e a caprinocultura, de modo que, nos quilombos, a fonte de renda é configurada nos mesmos moldes, porém em sua maioria de subsistência. Os municípios têm ainda sido alvo do projeto do governo federal da transposição do rio São Francisco, através de seu eixo norte, sendo área diretamente impactada.

A comunidade Águas do Velho Chico está localizada às margens do rio São Francisco e é constituída por cinco povoados: Caatinguinha, Remanso, Umburana, Vitorino e Mata de São José, com uma população aproximada de 1.800 pessoas (ou cerca de 500 famílias). Todos os povoados que formam o quilombo apresentam relações de parentesco entre si.

1 “A experiência educacional de Conceição das Crioulas é considerada referência para o movimento quilombola e outras organizações que trabalham com educação. A comunidade construiu um projeto de ‘educação específica e diferenciada’ que trabalha com uma concepção na qual os valores, a cultura, os costumes, as tradições, a sabedoria das pessoas mais velhas e a história dos antepassados fazem parte do processo histórico da comunidade” (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2014).

Figura 1 – Mapa de localização dos municípios de Orocó (laranja) e Cabrobó (verde), no Estado de Pernambuco



Fonte: Adaptado de mapasparacolorir.com (2017).

A partir da disposição espacial é possível identificar os núcleos familiares que compõem o quilombo de Águas do Velho Chico, onde cada fronteira simbólica desses núcleos expressa as ligações mais estreitas de parentesco em cada uma dessas localidades do quilombo (Mata de São José, Caatinguinha, Remanso, Vitorino e Umburana). Os laços de parentesco de cada localidade perpetuam-se em todo o quilombo através de vínculos diversos (primos, cunhados, tios, compadrio etc.), sejam estes de parentesco “real” ou “fictício” (AUGÈ, 2003), ou seja, sustentados pela consanguinidade ou não.

A população quilombola de Cruz dos Riachos é menor, composta por cerca de 60 famílias (ou cerca de 200 pessoas) e encontra-se espacialmente disposta no território entrecortado pela rodovia BR-428, pelo rio São Francisco e seus afluentes, os riachos Grande e Ouricuri, que formam uma cruz.

Práticas metodológicas

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: pesquisa bibliográfica diversa, observações em campo e entrevistas abertas com os membros

das comunidades quilombolas. As informações obtidas pelas observações foram associadas às entrevistas com o propósito de fazer convergir os resultados da análise.

Na pesquisa foi utilizada uma abordagem quali-quantitativa, em que foi priorizado o método qualitativo, pois segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as concepções, crenças e valores das pessoas são revelados a partir de análises interpretativas. A contextualização das fontes heterogêneas e a triangulação de fontes visou conferir uma maior confiabilidade entre as narrativas (BEAUD; WEBER, 2007; GIBBS, 2008).

Na pesquisa de campo, as entrevistas buscaram ter acesso aos relatos de histórias de vida e à memória, bem como às impressões do passado e do presente, na tentativa de entender, a partir do texto e da fala, o contexto social do grupo social estudado. Após a coleta das narrativas, elas foram transcritas e analisadas a partir do universo de interconhecimento entre os entrevistados (BEAUD; WEBER, 2007).

Durante a pesquisa foi estabelecido um perfil dos entrevistados, sendo contemplados preferen-

cialmente professores e demais funcionários das escolas, os líderes locais reconhecidos e legitimados pela comunidade, bem como representantes dos núcleos familiares que compõem as comunidades quilombolas. A escolha dos núcleos familiares para a realização das entrevistas partiu da indicação dos membros das comunidades, assim como da percepção dos pesquisadores, a partir do critério de representatividade no interior do grupo.

As entrevistas foram realizadas através do método *snowball*² (BERNARD, 2005), buscando fazer uso de uma abordagem qualitativa que procura privilegiar a análise do material recolhido em campo. As entrevistas foram coletadas até que não surgissem novas ideias, ou seja, utilizando o conceito de saturação do material (GLASER; STRAUSS, 1967), em que o mais importante não é o número de amostras e sim a compreensão dos elementos de análise contidos nas entrevistas e depoimentos, pois os relatos, por mais particulares que sejam, retratam práticas sociais de uma determinada época, inseridas no mundo do qual o indivíduo faz parte.

Políticas públicas educacionais

As relações das comunidades quilombolas com os municípios de Orocó e Cabrobó se dão em diversos âmbitos, seja no econômico, seja no religioso e espiritual, seja nos âmbitos cultural, político e educacional. Durante décadas esses grupos sofreram com grande dificuldade de acesso à educação e apenas recentemente estão usufruindo das políticas públicas educacionais a eles destinadas.

Durante o início do governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e iniciou-se a discussão pela aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, que apenas foi aprovado sete anos depois – Lei nº 12.288, de 2010. Em fevereiro de 2007, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, pelo Decreto nº 6.040, e a Agenda Social Quilombola pelo Decreto nº 6.261/2007, que visou consolidar as ações do Programa Brasil Quilombola, lançado em 2004 (SECRETARIA

2 O método *snowball* é uma técnica de pesquisa qualitativa em que cada informante indica um novo informante.

ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL, 2013).

A partir desses dispositivos normativos e da luta dos movimentos sociais, houve um grande avanço na criação de diversas políticas públicas, em que destacamos os programas educacionais destinados à valorização da diversidade sociocultural no campo. Como exemplo, citamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1997 e regulamentado em 2010, através do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, bem como, concomitantemente, outras diretrizes educacionais para a educação do campo foram sendo discutidas e criadas, como, por exemplo, o Parecer n. 36/2001 e a Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que apontam para uma educação diferenciada e contextualizada (NASCIMENTO, 2009).

Outro importante instrumento normativo criado foi a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, em que estabelece:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;

- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;

- h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Tendo dentre alguns de seus objetivos:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino

aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; (BRASIL, 2012).

Outro importante preceito é destacado no Art. 8º:

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;

IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;

VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos políticopedagógicos em todas as etapas e modalidades;

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004; XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;

XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo. (BRASIL, 2012).

Esses diversos instrumentos normativos reconhecem a importância de uma educação diferenciada, que valorize os conhecimentos locais e ancestrais, fortalecendo não só a identidade dos diferentes grupos sociais, mas, sobretudo, a organização sociopolítica e o desenvolvimento do território (SILVA, 2012). Ainda segundo Silva (2012, p. 119), o desenvolvimento da educação escolar quilombola perpassa pela compreensão de que “[...] construir por meio/em/na/com as escolas do território as formas de luta é o reconhecimento de que a luta não é tarefa de uns e umas, e sim de todos”.

A luta vivenciada cotidianamente pelas comunidades quilombolas é pela efetivação de uma educação emancipatória, que verdadeiramente contemple e valorize a realidade local de modo a fortalecer os objetivos construídos em conjunto dentro do território.

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo

bem mais amplo e não apenas de socialização de saber que vem pronto e acabado sem deixar brechas, lacunas para outros saberes, deparamo-nos com mais de um currículo dentro da mesma escola, disputando status ou controle. Os instrumentos são: regimentos, modelos e finalidades de avaliações, testes e os conteúdos, ou seja, a escola com olhares e perspectivas diferentes se cruzando, inter cruzando, chocando-se entre si, pois suas direções ou rumos, se é que podemos chamar assim, buscam objetivos diferentes. (SILVA, 2012, p. 132).

Diálogos sociopolíticos na construção de uma educação emancipatória

Os relatos obtidos em campo apontaram que desde o fim da década de 1990 as comunidades do Semiárido nordestino vêm tendo outras perspectivas de luta por uma educação de qualidade, diante do aumento na interação entre as diversas comunidades quilombolas da região. A Comissão Estadual de Quilombolas tem realizado projetos com todas as comunidades, mas quando se trata do município, as reuniões servem para cobrar melhorias na saúde e educação para as comunidades.

Muitos membros quilombolas participam de vários Conselhos dentro das Prefeituras dos municípios de Orocó e Cabrobó (saúde, educação, merenda escolar, agricultura). Essa participação permanente tem servido para fiscalizar e cobrar ações em prol de uma educação diferenciada e de qualidade nas comunidades de Águas do Velho Chico e de Cruz dos Riachos.

Contudo, nem sempre foi assim, pois durante muitas décadas essas comunidades quilombolas foram invisibilizadas, não tinham direito ao acesso à educação e aqueles que quisessem insistir em estudar teriam que conseguir arcar com os custos de deixar sua localidade para residir em outro município que proporcionasse acesso à escola.

Em uma análise paralela, observa-se que os grupos indígenas da região se encontram bem mobilizados, possuem grande articulação e possuem grupos de professores indígenas em níveis estadual e nacional (Comissão de Professores/as Indígenas em Pernambuco – COPIPE). Recentemente, as comunidades negras rurais iniciaram também a luta para obter maior mobilização a fim de fortalecerem a luta quilombola. Entretanto as

diferenças de organização entre as comunidades quilombolas se devem ao tempo de articulação de cada comunidade e ao processo temporal natural de cada comunidade de se apoderar das decisões referentes ao seu território e à sua comunidade.

No município de Orocó pode-se observar a grande atuação dos membros do quilombo Águas do Velho Chico no desenvolvimento da comunidade, assim como, em Cabrobó, o quilombo Cruz dos Riachos destaca-se na luta pelo reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas.

O sentimento de que há uma maior organização e alto grau de poder de decisão em Cruz dos Riachos, mais do que em outros quilombos de Cabrobó, é manifestada por seus membros quando questionados sobre as principais diferenças entre Cruz dos Riachos e outros quilombos circunvizinhos. Helena, agente de saúde e uma das lideranças em Cruz dos Riachos, diz que essa falta de decisão atrapalha no momento de unir forças em prol de melhorias para todas as comunidades, além de outras observações pertinentes destacadas em trecho da entrevista que segue abaixo:

A Meyrinha fez o censo lá [outra comunidade quilombola], as casinhas são casinhas de barro ainda, poucas pessoas têm casa de alvenaria, e eles, assim, eles têm, eu não sei o que aconteceu com eles, porque a gente perdeu o medo, a vergonha de falar com quem quer que seja. Se tiver lá e a gente precisar com juiz, com promotor, com prefeito, e eles assim, eles têm um certo medo de se expressar, é aquelas pessoas que tudo que você diz a eles concorda que sim [...] o censo mesmo escolar, Meyrinha foi quem fez, e aqui a gente colocou tudo, que a gente não estava satisfeito com a escola, com a merenda, com o local, e aí, Meyrinha foi fazer o censo lá. Quando chegou lá a menina diz:

‘Aqui tem cadeira?’

‘Tem, mas está tudo quebrada.’

‘Mas tem?’

‘Tem!’

Aí Meyrinha disse:

‘Tem não, se elas estão quebradas não tem condições de menino estudar não.’

Aí ela perguntou:

“E o material escolar, a quantidade que vem, é suficiente?”

Aí diz que ela disse assim:

‘Dá pra quinze dias, quinze dias fica sem.’

‘Mas é suficiente?’

Elas disseram que era, aí Meyrinha disse que não, aí depois Meyrinha refez o censo, aí agora eles estão recebendo a merenda igual a gente está recebendo aqui.

Aí aqui só vinha carne, feijão, arroz, macarrão, milho, que é pra fazer o mugunzá, e salsicha. Aí a gente foi e conversou, porque salsicha não é uma comida pra criança que tá em fase de crescimento, ela não oferece nenhuma vitamina, aí a gente foi, sentou e conversou, ‘a gente quer fruta, verdura’, aí foi dividido, diminuiu a carne e aumentou em outras coisas, e leite a gente tá recebendo. Aí, quando foi à reunião, a gente colocou, não Cruz do Riacho, mas Santana e Jatobá, eles estão com esse problema, aí eles não têm aquele poder de decisão.

O posto médico lá é em outra localidade e é muito difícil pra eles ir, e a gente queria pedir um posto de apoio lá, aí a gente foi pra reunião e disse, chegando lá vocês coloquem tudo, aí a menina disse: ‘Não, se ajeitar a escola...’ E eu disse: ‘Mulher... Ajeitar a escola nada, a gente quer que construa um posto de apoio.’ Aí ela disse: ‘Não, mulher, mas se ajeitar a escola...’

Aí enfraquece, porque a gente estava falando com o prefeito e queria que construísse um ponto de apoio, porque eu faço parte do Conselho e a gente fica se informando como é as comunidades e o que tem que levar. Aí ela disse que não, que bastava consertar a escola pra ela servir de ponto de apoio. Aí fica difícil, porque eles não têm aquele poder de decisão, eles têm medo de político, não sei por que eles têm medo de político, se um político falar qualquer coisa eles acham que é aquilo.

Por que aqui não, aqui o rapaz mandou um recado falando que ia construir cinquenta casas, mas então, pra que construir 50 casas? A gente não é cinquenta famílias, por que que vai construir 50 casas? Aí eu vou deixar minha casa para ir morar numa casinha do governo. A gente quer as casas que forem necessárias, a gente tem um projeto que era com treze famílias, mas pela documentação só conseguiu 11 casas. A gente vai construir 50 casas, pra juntar morcego? E eles não, eles são assim, falou, eles concordam que sim, então a gente tem trabalhado

com eles essa questão (HELENA, 2013).³

A Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, entidade criada em 2003, tem o objetivo de “[...] articular as comunidades do estado para que a luta pela garantia dos direitos dos quilombolas avance de forma integrada” (AQCC, 2003).

A participação das comunidades quilombolas na política regional, participando de cadeiras representativas dentro das secretarias e se organizando internamente de forma politizada, tem desenvolvido e fortalecido a luta quilombola. Vejamos o que diz Océlia, uma das lideranças de Cruz dos Riachos:

Antes não sabia falar, andar, nem pedir informação, e hoje nós temos tudo isso, hoje, se quem tá aqui puder resolver alguma coisa, resolve, mas se não puder, pode mandar qualquer pessoa que resolve também. A gente cresceu no geral, a gente cresceu na agricultura, nos estudos, em questão de formação, políticas públicas, que a gente não tinha e hoje a gente tem. Cresceu em todos os sentidos. A gente tem que trabalhar políticas públicas, hoje não consegue mais nada se não for assim, a gente divulga, a gente mostra pras comunidades vizinhas, pra prefeito, pra secretário, a gente divulga pra todo mundo, tem que mostrar mesmo. (OCÉLIA, 2013).

A Comissão Estadual de Quilombolas tem realizado projetos com todas as comunidades, mas quando se trata do município, as reuniões servem para cobrar melhorias na saúde e educação para as comunidades. Uma das lideranças em Cruz dos Riachos salienta que participam de reuniões mensais da Comissão de Comunidades Quilombolas, entre outras reuniões que ajudam na aquisição de experiência. Desde 2012, participam de vários Conselhos dentro da Prefeitura do município (saúde, educação, merenda escolar):

Helena participa do Conselho de Saúde, já é a cadeira, é obrigatório, e Alrenita participa do Conselho de Educação. Alrenir participa do Conselho de Assistência Social, eu participo do Conselho de Assistência Social, eu represento as comunidades da merenda escolar; perdemos a cadeira da alimentação, porque eles deixaram o convite atrasado, e a gente tem o conselho CPP, da Igreja Católica, Conselho Paroquial, Helena e Meyrinha. Eu participo também desses

³ No processo de mitigação do Ministério da Integração Nacional, as comunidades têm recebido em torno de 60 casas.

Conselhos, eu só não acompanho os Conselhos de Merenda e da Educação. Helena, Alcenir e João Neto participam do Conselho de Desenvolvimento Rural. (OCÉLIA, 2013).

Na comunidade Águas do Velho Chico não há Ensino Médio, obrigando o jovem a ir para a cidade estudar, provocando a dispersão e afastamento dele da sua comunidade, além de ter que enfrentar salas congestionadas ou falta de alimentação e preconceito, conforme relata Jacielma, professora e presidente da Associação da Umburana:

A gente está lutando por um Ensino Médio, por conta dessa escola que a gente recebeu, e a questão dos ônibus que quebram muito e tira os jovens da atividade da comunidade, porque essa escola que se diz de referência é referência para o governo, não para gente do meio da família. Porque quando chega lá fora, se envolve tanto com o que tem lá que esquece de participar. Eles dizem que às vezes são discriminados por ser quilombola, que as escolas estão encharcadas, salas superlotadas e que a merenda é de péssima qualidade. Diz que menino fica até sem comer lá, o dia todo, porque sai daqui cinco e meia, quando chega na Umburana já é seis e meia da manhã, então tem um ônibus pra pegar Umburana, Remanso, Caatinguinha e Mata, e outro ônibus para levar Vitorino. (JACIELMA, 2014).

Dessa forma, política e identidade são intrínsecas e compõem processos sociais, promovendo o desenvolvimento das comunidades quilombolas através de intercâmbios e experiências que são realizadas entre comunidades, e a partir da participação das comunidades nos processos de decisões políticas enquanto grupos sociais e políticos, resgatando trajetórias comuns e fortalecendo o pertencimento desses grupos.

A organização sociopolítica fortalece o desenvolvimento dos territórios quilombolas, pois propicia a busca por direitos e efetivação das políticas públicas destinadas a esses grupos sociais. Assim como promove a reflexão e a discussão sobre a importância de uma educação escolar emancipatória e construída a partir das necessidades reais e locais.

Educação quilombola em águas do Velho Chico

As comunidades quilombolas aqui relatadas possuem uma longa história de luta por uma educa-

ção de qualidade. Em Águas do Velho Chico, cada localidade possui uma pequena escola (Umburana, Vitorino, Caatinguinha, Remanso e Mata de São José) que atende ao Ensino Fundamental. Para os adolescentes em fase do Ensino Médio são utilizadas as escolas do município de Orocó e o transporte é realizado através do ônibus escolar.

Figura 2 – Escola Antônio Leandro da Cruz, Vitorino



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo.

Figura 3 – Escola José Bonifácio, Mata de São José



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo.

Figura 4 – Sala multiseriada em Umburana



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo.

Figura 5 – Escola Santo Nino, Umburana (desativada)



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo.

Figura 6 – Escola Augusto Félix da Cruz, Remanso



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo.

Figura 7 – Escola São Judas Tadeu, Caatinguinha



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo.

Em Águas do Velho Chico, as cinco escolas municipais possuem os períodos Infantil I, Infantil II (1º ano), Fundamental 1 (do 2º ao 5º ano), sendo que apenas uma delas (Vitorino, a segunda escola erguida no território) contempla o Fundamental 2 (do 6º ao 9º ano).

Atualmente, o Vitorino é onde se concentra a diretoria geral das escolas (apenas Vitorino e Remanso possuem diretoras). Devido à baixa densidade populacional (entre outros fatores), encontramos em pelo menos três escolas da comunidade salas multisseriadas. São salas em que um mesmo docente atende estudantes de diferentes idades em uma mesma turma, muito frequente em áreas rurais.

Constatou-se que as professoras e professores estão bastante engajados nas discussões sobre políticas públicas para a educação e lutam nas reuniões por uma educação diferenciada, que atenda à manutenção da cultura de seus ancestrais. Uma conquista importante está no fato de que todos os professores são moradores da comunidade Águas do Velho Chico. Todavia, a proposta pedagógica não é oficialmente quilombola e os professores procuram inserir, ao longo do ano, aspectos dessa cultura do plano de ensino, com referências à cultura quilombola.⁴ Da mesma forma, a merenda não é diferenciada quilombola (rica em frutas, legumes ou com comidas típicas da população), sendo rica em embutidos e carboidratos (macarrão e biscoito). Entretanto, a comunidade está lutando para que a alimentação possa ter essas características mais saudáveis.

Uma grande conquista da comunidade Águas do Velho Chico foi a inauguração da nova escola em Umburana, em 2016, bem como a inserção da escola, em 2017, em projetos da Unesco.

Figura 8 – Escola inaugurada em Umburana, em 2016



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo.

4 Por exemplo, durante as semanas que antecedem o dia do folclore, os professores do ensino infantil 1 e 2 trabalham com as lendas regionais (Nego d'água, Lontra d'água, Vô do mato, Mãe d'água) e também com o significado das festas de seu território, como o Reisado, a festa de São Gonçalo, entre outras. E esse trabalho é desenvolvido ao longo do ano, fortalecendo os laços culturais e regionais. Há também festas e comemorações em dias especiais, como o da Consciência Negra, em 20 de novembro.

A escola inaugurada em Umburana passa a ser a única escola do estado de Pernambuco a ter oficialmente o selo da Unesco, integrando oficialmente o Programa das Escolas Associadas da Unesco (PEA-Unesco). Também em 2017 o município de Orocó estabeleceu uma legislação específica para que apenas professores quilombolas possam participar de seleções para lecionar na escola da comunidade.

Comunidade Cruz dos Riachos: a educação que temos e a educação que queremos

Cruz dos Riachos possui, desde 1986, uma escola que atende ao Ensino Fundamental, cujo nome remete ao principal fundador da comunidade, Manuel Joaquim de Moraes (Figura 9). Possui duas turmas e duas professoras (da própria comunidade) que lecionam até a quarta série do Ensino Fundamental. Para os adolescentes em fase do Ensino Médio são utilizadas as escolas do município de Cabrobó, e o transporte é realizado atualmente por veículos (vans) fornecidos pelo município.

A questão da educação se mostra o diferencial no empoderamento e tomada de decisões a que estão cotidianamente elaborando os quilombolas de Cruz dos Riachos. E foi em busca de uma escola com qualidade e por uma educação diferenciada, que prezasse pela manutenção da cultura de seus ancestrais que algumas mulheres de Cruz dos Riachos se mobilizaram para estudar e concluir seus cursos de licenciatura.

Figura 9 – Escola na comunidade Cruz dos Riachos



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo.

Mesmo com as recentes conquistas, há ainda um alto índice de adultos analfabetos funcionais na comunidade, sobretudo, devido às dificuldades que estes sempre tiveram de locomoção para a escola, conforme relatam em entrevista Océlia e Rosemeyre (membros da comunidade). A seguir apresentamos um diálogo entre Océlia e Rosemeyre, durante entrevista, sobre os tempos em que o transporte era muito precário na comunidade, e como foi que, com muita luta alguns de seus parentes, conseguiram concluir o segundo grau:

OCÉLIA: Era muito sofrido, vinha de bicicleta. Na comunidade estudava até a quarta série e se acomodava, porque pra vir pra cá [centro de Cabrobó] tinha que ter transporte e antes não tinha, só tinha bicicleta. E eles trabalhavam o dia todo, e quando era 17h pegava a bicicleta e vinha pra cá, aí era perigoso pra voltar de bicicleta à noite. Aí eles dormiam na casa de parentes, e era chato tá incomodando nas casas, e quase ninguém tinha casa. E depois os meninos conseguiram comprar um carro; eles abastecia e vinha, e depois Rosivan.

MEYRINHA: Foi assim, os pais se juntaram e vieram aqui e conseguiram um carro pra trazer os estudantes. Agora, imagina o carro, era o carro do lixo. O carro fazia a coleta do lixo durante o dia e de noite ia pegar a gente. Juntou as três comunidades: Cigano, Barro Preto e Vargem Grande, dava mais de 100 alunos no caminhão do lixo.

OCÉLIA: Tinha o carro que era o carro dos professores, ele vinha, deixava o professor e quando ele voltava é que ele deixava, e já era tarde e a gente perdia aula. Eu comecei e depois desisti. Meyrinha também desistiu no meio do ano, não aguentou. E os meninos continuaram vindo à noite.

MEYRINHA: Dos que começaram vindo à noite de bicicleta, só terminaram meu irmão Van, Adalmir e Almir. Era muito trabalho, dormia nas casas e quatro da manhã já tava em pé e vinha pra roça.

OCÉLIA: Em 97 a gente conseguiu o caminhão; o caminhão pegava lixo durante o dia todinho e tinha dias que dava tempo de o dono do caminhão lavar o caminhão e tinha dias que não dava tempo de lavar não, e ele passava só a vassoura e ia pegar a gente.

MEYRINHA: Isso foi anos... Eu fiz a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª andando nesse caminhão de lixo. Quando eu comecei a fazer magistério, aí foi que mudou, colocaram depois uma lotação.

Os quilombolas preocupam-se em participar ativamente da educação de sua comunidade, de forma que a comunidade possa ser preservada em assuntos internos, como relatou Océlia, a presidente da Associação Quilombola:

Nós temos uma cultura pra zelar por ela, nós temos alunos que é daqui que eles precisam aprender certas coisas. Se a gente pegar um professor que vem lá de Cabrobó, que vem lá de Belém de São Francisco pra ensinar nossas crianças aqui, a gente vai perder os nossos saberes. Então a gente não aceita, então as meninas não têm um curso superior, mas elas vão se atualizar, se deus quiser, e pra ensinar, porque elas que têm o nosso saber, quem vem de fora não tem. E quem vem de fora não tá nem preocupado se vai saber ou não, nada vai importar pra eles, então a educação a gente tem isso, né, esse cuidado. A Secretaria tem o conteúdo do que as crianças têm que aprender, mas a gente também tem o nosso, principalmente a carta de princípios. (OCÉLIA, 2013).

A Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola (COMISSÃO ESTADUAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PERNAMBUCO, 2008) traz 15 princípios acordados pelas comunidades nos encontros de educadores e educadoras quilombolas de Pernambuco, em 2007 e 2008, promovidos pelo Centro de Cultura Luiz Freire⁵ em parceria com a Comissão Estadual Quilombola. Para estas comunidades, a manutenção da cultura se dá com os próprios moradores fazendo parte do quadro de professores e funcionários da escola, de forma que, juntos, possam lutar por uma educação escolar que fortaleça e participe da luta pela regularização dos territórios tradicionais; que seja presente e participativa na vida da comunidade, reconhecendo e respeitando todos os espaços onde as crianças e jovens aprendem e se educam, como na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas das pessoas mais velhas; que reafirme a história de resistência e a identidade étnica, os saberes e o jeito próprio do grupo de ensinar e aprender; o direito à formação específica e diferenciada para os professores e as professoras quilombolas, com um currículo que seja elaborado pela própria comunidade, garantindo

os conteúdos específicos de cada quilombo e a interculturalidade. Que eduque com cuidado com o meio ambiente, o patrimônio cultural preservado, a questão do desenvolvimento sustentável e da preservação da cultura alimentar, o direito ao material didático diferenciado e uma legislação específica para educação escolar quilombola, enfim, que seja respeitado o *éthos* (modo de ser) de cada quilombo na elaboração das atividades lúdico-educativas dentro da comunidade.

Em Cruz dos Riachos, a luta para fazer valer seus direitos, expressos desde 2008 na carta, foi adiante. A comunidade recusou as merendeiras e professoras que foram enviadas pela diretoria de ensino, exigindo que as profissionais que passaram no concurso para a vaga fossem da comunidade:⁶

A professora veio de Cabrobó; merendeira sempre foi da comunidade, porque nunca teve cantina. A gente tem a nossa reunião, então, se tem um estranho, a gente não coloca. A gente falava, a gente tem pessoas capacitadas dentro da comunidade, não vamos aceitar não, aí a gente vai perder a privacidade e vai perder a cultura, é que não tinha pedagoga e tem que fazer [o curso de licenciatura], já tá fazendo (HELENA, 2013).

A comunidade lutou por uma merenda diferenciada. Quando pediram para substituir a salsicha, por exemplo, foram atendidos e a merenda passou a conter elementos mais nutritivos a partir de então.

A escola, que carrega o nome do patriarca Manuel Joaquim de Moraes foi colocada como prioridade pela comunidade e pela prefeitura quando houve a necessidade de aquisição de um freezer para acondicionar as merendas que ficavam nas casas dos quilombolas:

Teve uma única vez, a gente tava com um problema seríssimo de armazenamento da merenda escolar, porque a gente recebia a merenda escolar em pequena quantidade, aí, quando a merenda escolar chegava, os frios, a gente colocava nas geladeiras da comunidade, um colocava dois frango, outro colocava a salsicha... Então, quando a gente começou a receber alunos de outra comunidade, crianças de outra comunidade, e a merenda aumentou, então a gente tinha prejuízo, porque, quando ela chegava,

5 Organização Não Governamental de Direitos Humanos, com sede no município de Olinda-PE.

6 Rosemyre afirma que a questão da licenciatura está sendo resolvida, pois as professoras estão fazendo pelo sistema Ensino a Distância (EAD), para assim continuar dando aula na comunidade.

tinha coisa que tinha que manter congelada, aí ficava trocando, tirava a merenda escolar e colocava a minha mistura, como diz o povo, e era o maior sufoco. Não tava mais podendo suportar, aí nessa reunião foi uma reivindicação da gente, era um freezer pra escola, foi na segunda-feira a reunião, quando foi na quinta-feira, já chegou a geladeira, foi uma coisa que resolveu de imediato. (OCÉLIA, 2013).

A comunidade foi envolvida por projetos em diversos âmbitos do município, desde aula de música e culinária para crianças até estudo universitário para os alunos que concluem o Ensino Médio.

Considerações finais

A participação e representação das comunidades quilombolas na construção e incidência em políticas públicas territorial, regional e nacional têm fortalecido a luta desses povos, sobretudo em relação a uma educação contextualizada para convivência com o Semiárido.

Mesmo com os avanços na legislação que regulamenta as diretrizes educacionais diferenciadas nos diversos etnoterritórios no âmbito dos povos e comunidades tradicionais, sobretudo no contexto do Semiárido nordestino, destaca-se que a efetivação de políticas públicas referentes à educação quilombola ainda são insuficientes, bem como nem sempre privilegiam as especificidades culturais de cada comunidade.

Observa-se a partir das experiências em campo junto às comunidades pesquisadas que, mesmo com os avanços na legislação que regulamenta as diretrizes educacionais, as políticas públicas de Educação ainda carecem de maior efetivação na prática. As comunidades ainda necessitam de escolas em níveis médio e fundamental II, em Cruz dos Riachos. O transporte escolar ainda é precário e, sobretudo em épocas de chuvas, torna-se difícil chegar até a sede do município onde existem escolas de nível médio.

As comunidades aqui apresentadas estão em constante cobrança junto aos gestores municipais pelo cumprimento de um projeto político pedagógico que privilegie as especificidades culturais de cada comunidade, pela inserção de professores e gestores quilombolas no quadro de funcionários das escolas, por uma alimentação escolar diferenciada, por um calendário festivo que respeite as tradições locais, entre outras diretrizes.

É perceptível que certos avanços educacionais já foram alcançados, mas essa é uma luta contínua, diária e, sobretudo, para que as ações em cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola sejam de acesso a todas as comunidades quilombolas da região.

Nesse sentido, tornar-se ainda mais importante o fortalecimento dos coletivos e movimentos sociais quilombolas que atuam na integração e articulação dessas comunidades por uma luta conjunta na construção de uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais** – pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 1999.
- AUGÉ, M. **Os domínios do parentesco**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BERNARD, H. R. **Research methods in Anthropology: qualitative and quantitative approach**. 4. ed. Lanham: AltaMira Press, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 6 jan. 2017.
- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE (CCLF). **Sertão quilombola: a formação dos quilombos no Sertão de Pernambuco**. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2008.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

COMISSÃO ESTADUAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PERNAMBUCO. **Carta de princípios da educação escolar quilombola**. Recife, 2008. Disponível em: <http://www.mocambos.net/media/upload/principios_da_educacao_quilombola.odt>. Acesso em: 04 fev. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. Pernambuco. **Orocó**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=260980>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. Cidades. Pernambuco. **Cabrobó**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=260300&search=pernambuco|cabrobo>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Notícias. **Comunidade quilombola Conceição das Crioulas (PE) recebe título de mais de 800 hectares**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/comunidade-quilombola-conceicao-das-crioulas-pe-recebe-titulo-de-mais-de-800-hectares>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

MAPASPARACOLORIR.COM. **Mapa de Pernambuco**. Disponível em: <<http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-estado-pernambuco.php>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Coleção Sankofa, v. 4). Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/quilombismo-abdias-do-nascimento.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

PEIXOTO, Ívina L. de M. **Cotidiano e vida escravos do sertão: Boa Vista, Tacaratu – 1850/1888**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**. Brasília, DF, 2013.

SILVA, Givânia M^a da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2012.

SOARES, D. B.; MOTA FILHO, F. de O.; NÓBREGA, R. S. Sobre o processo de desertificação. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 4, n. 1, p. 174-188, 2011.

Recebido em: 31/03/2017

Aprovado em: 28/06/2017

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES SOBRE OS AVANÇOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO VALE DO RIBEIRA-SP

*Lisângela Kati do Nascimento (USP)**

RESUMO

Esse texto tem por objetivo tematizar os avanços nas políticas educacionais para a população quilombola, focando mais especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e problematizar alguns dos principais desafios e obstáculos a serem enfrentados no processo de efetivação da modalidade de educação escolar quilombola na educação básica. A análise aqui empreendida será feita levando em conta o contexto histórico, geográfico e cultural da região do Vale do Ribeira-SP, a partir dos resultados das pesquisas de mestrado (2003-2006) e doutorado (2009-2012), ambas desenvolvidas no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, e dos dados coletados durante o “Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada no Vale do Ribeira”, promovido pela Defensoria Pública Estadual e pela Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EEACONE), em 2015.

Palavras-chave: Políticas educacionais. População quilombola. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Vale do Ribeira.

ABSTRACT

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: CONSIDERATIONS ON ADVANCES OF EDUCATIONAL POLICIES AND CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE VALE DO RIBEIRA REGION.

The purpose of this text is to review the advances in the educational policies for the quilombola population, focusing more specifically on the National Curriculum Guidelines (Diretrizes Curriculares Nacionais) for Quilombola School Education. It is intended as well to problematize some of the main challenges and obstacles to be faced in the process of implementing quilombola school education. The analysis undertaken here takes into account the historical, geographical and cultural contexts of the Vale do Ribeira region in the state of São Paulo, based on the results of the author’s master degree’s dissertation (2003-2006) and doctoral thesis (2009-2012), both developed in the Geography Department of the University of São Paulo, and the data collected during the “Public Hearings Cycle on Differentiated Education in the Vale do Ribeira Region”, promoted by the State of São Paulo Public Defender and by EEACONE (Articulation and Advisory Group for Black Communities), in 2015.

* Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB/USP). Professora no curso de Pedagogia do Instituto Vera Cruz e no Ensino Médio da rede particular de São Paulo. Trabalha com assessoria pedagógica na rede pública e privada de ensino. E-mail: lisangelakati@gmail.com

Keywords: Educational policies. Quilombola population. National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. Vale do Ribeira.

RESUMEN

EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXIONES SOBRE LOS AVANCES DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES Y LOS DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL VALE DO RIBEIRA-SP

Este texto tiene el objetivo de tematizar los avances de las políticas educativas para la población quilombola, enfocándose más específicamente en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola, y problematizar algunos de los principales desafíos y obstáculos a ser enfrentados en el proceso de efectividad de la modalidad de educación escolar quilombola en la educación básica. El análisis aquí emprendido se hará teniendo en cuenta el contexto histórico, geográfico y cultural de la región del Vale do Ribeira-SP, a partir de los resultados de las investigaciones de maestría (2003-2006) y de doctorado (2009-2012), ambas desarrolladas en el Departamento de Geografía, de la Universidad de São Paulo, y de los datos recolectados durante el “Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada no Vale do Ribeira”, promovido por la Defensoria Pública del estado de São Paulo e por el EEACONE (Equipo de Articulación y Asesoría a las Comunidades Negras), en 2015.

Palabras clave: Políticas educativas. Población quilombola. Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola. Vale do Ribeira.

Introdução

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares (2008), do Ministério da Cultura, existem hoje no Brasil 3.754 comunidades remanescentes de quilombos, identificadas em maior concentração nos estados de Minas Gerais, Bahia e Maranhão. Outras fontes estimam que existam cerca de cinco mil comunidades.

De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 4.887/2003, são considerados quilombos no Brasil: “[...] grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência e opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003a).

Para a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais (BRASIL, 2004) e para a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007), os quilombolas são considerados povos ou comunidades tradicionais por serem: grupos cultu-

ralmente diferenciados e que se reconhecem como tais; possuidores de formas próprias de organização social; detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

A questão quilombola entrou, de fato, para a agenda política institucional brasileira somente a partir da Constituição Federal de 1988, como resultado da forte atuação do Movimento Negro na busca da garantia de direitos, do reconhecimento e da valorização do negro na formação social, econômica e cultural do Brasil.

Por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias Legais, a Constituição Federativa de 1988 garantiu às comunidades quilombolas o direito à propriedade definitiva da terra: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). A definição da forma

coletiva de propriedade e o reconhecimento dos direitos territoriais dos grupos étnicos, até então inexistentes, representam avanços significativos na legislação brasileira.

Por meio dos artigos 215 e 216 da mesma Constituição (BRASIL, 1988), as comunidades quilombolas passam a ter garantido o direito à manutenção de sua cultura. O primeiro dispositivo determina que as manifestações culturais afro-brasileiras sejam protegidas pelo Estado, enquanto o segundo considera como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, incluindo as formas de expressão e o modo de vida dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Entre as principais bandeiras de luta das comunidades quilombolas no Brasil estão as reivindicações para a concretização do direito à terra e permanência nos territórios em que vivem, a manutenção dos conhecimentos tradicionais e da memória coletiva, assegurar a autonomia no modo de produção econômica, a superação do racismo e o acesso à educação de qualidade.

No campo das políticas educacionais, importantes passos legais já foram dados nos últimos anos, visando o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica presente no território brasileiro por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente com o tema transversal “Pluralidade Cultural”; da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003b); da definição das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), garantindo o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; e mais recentemente por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Em que medida os avanços em relação à elaboração de leis, resoluções e diretrizes visando a uma educação para a diversidade estão se traduzindo em ações, de fato, efetivas nas salas de aula? Quais as condições necessárias para que os professores possam reesignificar suas práticas pedagógicas visando à implementação da educação escolar quilombola?

A análise aqui empreendida será feita levando em conta o contexto histórico, geográfico e cultural

da região do Vale do Ribeira-SP, a partir dos resultados das pesquisas de mestrado (2003-2006) e doutorado (2009-2012) que desenvolvi no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo e dos dados coletados durante o “Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada no Vale do Ribeira”, promovido pela Defensoria Pública Estadual, localizada no município de Registro, e pela EEACONE (Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras/Vale do Ribeira, em 2015).

A dissertação de mestrado intitulada “Identidade e Territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira” (NASCIMENTO, 2006), defendida em 2006, teve como foco investigativo o estudo da relação entre o ensino de Geografia e a identidade cultural dos alunos quilombolas da região do Vale do Ribeira. A partir da análise de propostas didáticas de Geografia desenvolvidas nas escolas públicas do município de Eldorado, especialmente na escola do quilombo de Ivaporunduva, das entrevistas realizadas com professores, lideranças e alunos quilombolas, o trabalho buscou identificar elementos que contribuem (ou não) para a (re)construção da identidade cultural das comunidades quilombolas da região do Vale do Ribeira.

Essa pesquisa evidenciou a inexistência, até aquele momento, de propostas didático-pedagógicas que abordassem a diversidade cultural existente no Vale do Ribeira e a história da ocupação quilombola na região.

Com os intensos trabalhos de campo foi possível identificar os desafios e obstáculos enfrentados por essas comunidades. Além da longa luta para garantir os seus direitos previstos constitucionalmente e manter o seu modo de vida tradicional e seus territórios, os quilombolas do Vale do Ribeira lutam para que as escolas onde as crianças, adolescentes e jovens estudam sejam espaços de reconhecimento e valorização de sua cultura e de aprendizagem sobre a história de seu povo.

A pesquisa de doutorado que resultou na tese “O lugar do lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP” (NASCIMENTO, 2012) investigou sentidos do conceito de lugar para alunos e professores da rede pública do Vale do Ribeira. O objetivo principal foi compreender se o lugar vivido pelos alunos é estudado nas escolas públicas, contribuindo para

aprendizagens significativas, construção de vínculos e para a compreensão complexa do lugar.

Os múltiplos olhares dos diferentes sujeitos dessa pesquisa – professores e alunos¹ – nos mostraram que o lugar vivido pelos alunos parece estar desconectado do mundo estudado na escola. Tanto os alunos de Ensino Fundamental (Anos Finais) quanto os de Ensino Médio abordados evidenciaram pouco conhecimento sobre o Vale do Ribeira e sobre a diversidade sociocultural representada pelas populações tradicionais presentes na região. A partir do desenvolvimento de oficinas pedagógicas com os professores, foi possível constatar que a maioria dos professores de Geografia que atua na região, em sua formação inicial, não teve oportunidade de estudar o seu lugar vivido e não se apropriou das teorias para compreender a categoria de lugar como pressuposto do ensino de Geografia, bem como de metodologias para tornar o lugar objeto de conhecimento na escola.

O “Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada no Vale do Ribeira”², realizado ao longo de 2015 em quatro municípios da região (Cananeia, Itaoca, Eldorado e Barra do Turvo), contribuiu para fomentar o debate entre as populações indígenas, caiçaras, quilombolas e caboclas sobre o direito a uma educação de qualidade, incluindo tanto aspectos relacionados à infraestrutura (construção de escolas ou mais salas de aulas, de bibliotecas etc.), bem como o direito a um currículo que contribua para a aprendizagem da história dos diferentes povos que formam a região do Vale do Ribeira e para a valorização da identidade cultural e étnica dos alunos e das alunas.

A partir dos depoimentos de representantes das diversas comunidades quilombolas da região, incluindo os municípios de Cananeia, Iguape, Registro, Eldorado, Itaoca, Iporanga e Barra do Turvo, foi possível identificar diversas demandas, como, por exemplo: merenda escolar adequada aos hábitos alimentares das crianças quilombolas; cursos de formação de professores para que possam lidar com as especificidades da educação escolar quilombola; implementação de propostas didáticas

que reconheçam como conteúdos de aprendizagem o modo de vida, os valores culturais, a tradição, a luta pela terra, entre outros aspectos; a elaboração de materiais didáticos; e a participação das comunidades na elaboração do projeto político pedagógico.

Além das denúncias feitas oralmente durante cada audiência, lideranças de 25 comunidades quilombolas de diferentes municípios da região³ responderam a um questionário elaborado pela Defensoria Pública Estadual sobre a situação da educação escolar. Esses dados foram tabulados e sistematizados no “Relatório da Situação da Educação nas Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira” (PERES, 2017), elaborado pelo grupo de pesquisa “História e Memória para o Desenvolvimento”, coordenado pela professora Alice Miguel de Paula Peres, da Universidade Federal de São Carlos.

Visando promover o diálogo entre os avanços das políticas educacionais – focando mais especificamente na Resolução CEB/CNE nº 08/2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – e os desafios para a implementação da educação escolar quilombola no Vale do Ribeira, traçaremos um panorama – ainda bastante geral – sobre a situação atual da educação quilombola na região.

Vale do Ribeira: características gerais, número de comunidades quilombolas, situação fundiária e conflitos

A região do Vale do Ribeira, localizada entre os estados do São Paulo e Paraná, abriga o maior número de comunidades de quilombos do estado de São Paulo. De acordo com os dados da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (2015), atualmente, existem 58 comunidades quilombolas no estado, 37 delas no Vale do Ribeira,⁴ as quais encontram-se em diferentes situações em relação ao

1 No total foram abordados 287 alunos de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio de escolas públicas do município de Cajati.

2 Promovido pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, localizada no município de Registro.

3 Cananeia: Mandira e Porto Cubatão; Barra do Turvo: Cedro, Reginaldo, Ilhas; Eldorado: Abobral Margem Direita, Abobral Margem Esquerda, Andre Lopes, Ostra, Pedro Cubas, Sapatu, Pedro Cubas de Cima, São Pedro, Engenho, Galvão, Ivaporunduva e Poça; Iguape: Morro Seco e Aldeia; Iporanga: Bombas, Maria Rosa, Nhuguara, Pilões e Piririco; Registro: Paropeba.

4 Já as estimativas da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE) apontam para a existência de aproximadamente 60 comunidades somente nesta região.

terísticas comuns podem ser observadas na maioria das comunidades, sendo possível compreendê-las num âmbito geral. É importante ressaltar que discutir a organização social, o modo de vida e a identidade cultural das comunidades em seu conjunto não significa a anulação das especificidades de cada uma delas⁵.

As comunidades quilombolas do Vale do Ribeira caracterizam-se, como outras populações tradicionais, pelo forte vínculo com o território em que vivem, onde se verifica um alto grau de preservação dos recursos naturais. A maioria dessas comunidades tem sua estrutura produtiva baseada na agricultura de subsistência, que assegura os produtos básicos para o consumo familiar, e em uma pequena comercialização de parte de sua produção, a fim de suprir necessidades outras que a agricultura praticada não consegue proporcionar.

As relações sociais são alicerçadas sob laços de parentesco e os trabalhos cotidianos, especialmente os desenvolvidos na roça, são organizados sob base familiar. Muitas famílias ocupam-se da agricultura, sendo a familiar a principal encontrada. A terra é de uso comum⁶ e cada família ocupa pequenos lotes para desenvolver sua roça, com plantações de mandioca, feijão, milho, bata doce, inhame etc., e criam seus animais.

É importante compreender que algumas das características do Vale do Ribeira conferem determinadas especificidades em relação aos conflitos vivenciados pelas comunidades quilombolas. A região caracteriza-se como uma área de grande relevância ambiental em nosso país, pois concentra as maiores manchas contínuas de Mata Atlântica do

Brasil (um dos biomas mais ameaçados do planeta), uma grande área de restinga e de manguezais ainda bem preservados. Soma-se a presença de um dos mais importantes complexos espeleológicos do Brasil e o maior número de sítios arqueológicos do estado de São Paulo. Para preservar o rico patrimônio ambiental, grande parte da região está protegida por alguma categoria de Unidade de Conservação (UC).

A partir da década de 1950, a criação de UCs por toda a região, incluindo parques e áreas de proteção ambiental e de vida silvestre, principalmente, impôs inúmeras restrições às práticas rotineiras de utilização dos recursos naturais, alterando de maneira significativa o modo de vida das populações quilombolas. Para Diegues (2000), esse modelo de preservação dos recursos naturais ignora o saber tradicional dessas comunidades sobre o meio do qual fazem parte, impondo uma série de restrições que, na maioria das vezes, são conflitantes com o modo como tais comunidades utilizam os recursos naturais. Diante desse quadro, muitos quilombolas tornaram-se assalariados nas fazendas próximas. Algumas comunidades se inseriram na produção de banana, conseguindo assegurar, assim, formas de sustentabilidade próprias, como é o caso do quilombo de Ivaporunduva, localizado no município de Eldorado.

Complementando o conjunto de intervenções no modo de vida tradicional, a partir da década de 1980, as comunidades quilombolas localizadas às margens do rio Ribeira de Iguape passam a correr o risco de perderem seus territórios devido à possibilidade de construção de barragens neste rio⁷. Vale ressaltar que o rio Ribeira sempre foi referência para todas as comunidades rurais ao longo dele assentadas; para as comunidades quilombolas, esse rio desempenha papel fundamental como meio de comunicação, transporte, pesca e lazer e para a perpetuação da dimensão simbólica dos habitantes dessas áreas (STUCCHI, 1998).

5 Os diversos trabalhos de campo para a realização da pesquisa de mestrado nos proporcionaram um conhecimento significativo das comunidades de Ivaporunduva, Pedro Cubas, André Lopes, Sapatu, Nhuguara, São Pedro e Mandira. Com a aproximação e vivência no cotidiano das comunidades, foi possível perceber traços comuns, principalmente em relação às formas de utilização e manejo dos recursos naturais. No entanto, em relação à organização política para o enfrentamento de problemas sociais e econômicos, foi possível perceber diferenças como os diferentes graus de mobilização em torno das associações.

6 Esse atributo constitui importante característica das comunidades de quilombos no Brasil. Almeida (1999), em seus estudos nas comunidades quilombolas do Maranhão, constatou que as terras de uso comum abarcam uma enorme quantidade de situações de apropriação dos recursos naturais (solo, recursos hídricos e florestais) que são utilizados a partir de uma diversidade de formas, incluindo combinação entre o uso e a propriedade, entre o caráter privado e comum perpassados pelos fatores históricos e de parentesco, por exemplo (O'DWYER, 2002).

7 Havia dois projetos para a construção de quatro barragens no rio Ribeira de Iguape: um deles é o projeto de construção da barragem Tijuco Alto, da Companhia Brasileira de Alumínio (CBA), do Grupo Votorantim, com o objetivo de produção de energia elétrica, em caráter privado, para aumentar a exportação de alumínio para os EUA, Japão e Europa. O outro projeto é da Companhia Energética do Estado de São Paulo (CESP), para a construção de três barragens: Itaoca, Funil e Batatal, com o objetivo de aproveitamento múltiplo, ou seja, para a geração de energia e controle de cheias no rio Ribeira de Iguape.

Os problemas enfrentados, como as questões ambientais, as dificuldades econômicas e a questão das barragens, entre outros, sempre foram discutidos e tratados abertamente nas comunidades e são motivos de diálogo em vários momentos da vida cotidiana. As crianças, dessa forma, vivenciam essas problemáticas no seu dia a dia. No entanto, conforme depoimentos de diversas lideranças quilombolas coletados durante a pesquisa de mestrado (NASCIMENTO, 2006) e durante as audiências públicas (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015), quando chegam às escolas, suas experiências sociais e sua identidade cultural não são reconhecidas, sendo, muitas vezes, desqualificadas.

Nesse contexto, a educação escolar tornou-se uma grande preocupação das lideranças quilombolas. Compreendendo a importância da educação formal, atualmente as comunidades lutam para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Dos princípios da Educação Escolar Quilombola à situação atual das escolas que atendem aos alunos quilombolas do Vale do Ribeira

Em 2012, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entendida como modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas (aquelas que estão localizadas em territórios quilombolas) e as escolas que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive a Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas.

É importante compreendermos que a modalidade da educação quilombola está inserida no contexto mais amplo de buscas para garantir espaços institucionais de educação formal com vistas

à superação da posição subalterna da população negra na sociedade brasileira, legitimada ao longo da história, inclusive, pelo nosso sistema educacional. Portanto:

É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação. (BRASIL, 2012).

Os princípios acima que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio da Resolução CEB/CNE nº 08/2012, nos mostram que a garantia à educação escolar quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas é maior que apenas o acesso à educação escolar, incluindo formação inicial e continuada de professores quilombolas e não quilombolas, produção de material didático contextualizado, transporte escolar de qualidade, currículo aberto e flexível, participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na gestão escolar, entre outros princípios.

No escopo deste trabalho, nos restringiremos a analisar, ainda que de maneira sucinta, cinco aspectos fundamentais fortemente mencionados pelas lideranças durante as audiências públicas:

acesso às unidades escolares, currículo, formação de professores, projeto político pedagógico e gestão escolar.

Acesso às unidades escolares

Segundo dados do Conselho Estadual de Educação Quilombola (SÃO PAULO, 2013), apenas 26 comunidades quilombolas em todo o estado de São Paulo têm escolas em seus territórios; destas, 24 são municipais (administradas pelas prefeituras) e apenas duas são estaduais. De acordo com a Resolução CEB/CNE nº 08/2012 (BRASIL, 2012), a educação escolar é obrigação do Estado, portanto, a Secretaria Estadual de Educação precisa atender a todas as escolas com demanda quilombola.

Em 2005 foi fundada a Escola Estadual Maria Chules Princesa, a primeira escola quilombola do Vale do Ribeira, fruto da luta das comunidades dos municípios de Eldorado e Iporanga. Localizada no quilombo de André Lopes, em Eldorado, essa escola consegue atender alunos de seis comunidades, sendo elas: Ivaporunduva, São Pedro, Galvão, Nhunguara, Sapatu e André Lopes.

No restante da região do Vale do Ribeira, encontramos situações adversas em relação à educação escolar destinada à população quilombola, marcada tanto pelo funcionamento precário das escolas existentes, quanto pela inexistência de escolas nas comunidades ou de alguma etapa de ensino, conforme podemos verificar nos dados apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Unidades Escolares, número de crianças e número de estudantes

Comunidades/ Escolaridade				
	SIM	NÃO	Nº de crianças	Nº de estudantes
Unidade Escolar na comunidade	16	8		
Creches	2	23	179	4
Educação Infantil (4 a 5 anos)	14	11	175	156
Ensino Fundamental – Anos Iniciais (6 a 8 anos)	14	11	236	284
Ensino Fundamental (9 a 14 anos)	4	21	324	243
Ensino Médio (15 a 17 anos)	3	22	239	201
Total			1153	888

Fonte: Peres (2017, p. 10).

Os dados acima mostram que em 16 comunidades há unidades escolares⁸ e em apenas duas há creches. Catorze comunidades contam com Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já os Anos Finais do Ensino Fundamental estão presentes em apenas quatro comunidades e o Ensino Médio, em três. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi declarado a presença em apenas uma comunidade. Em oito comunidades

localizadas nos municípios de Barra Turvo, Eldorado e Iporanga, não há unidade escolar.

A falta de unidades escolares ou de algum segmento da escolaridade nas comunidades contribui para a evasão escolar, pois para dar continuidade aos estudos os alunos precisam se deslocar para outros bairros, outras comunidades ou para a zona urbana. Certamente, muitas dificuldades surgem neste processo, sendo algumas delas de ordem estrutural como, por exemplo, a travessia do rio Ribeira em alguns casos e o/ou deslocamento a pé

⁸ Das 25 comunidades que responderam ao questionário, uma não respondeu essa questão.

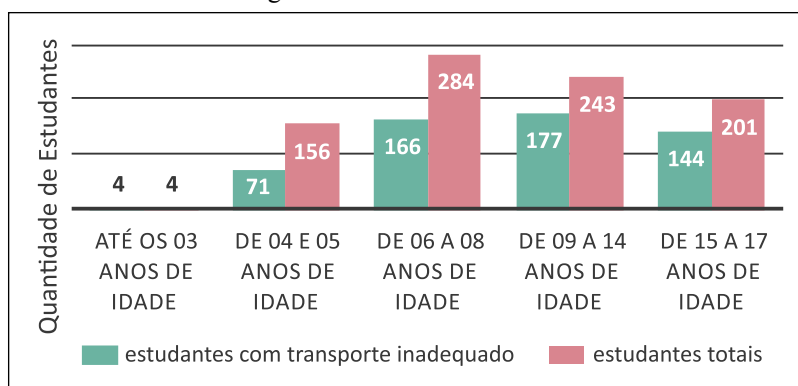
até o acesso ao transporte escolar, a necessidade de ter que morar longe da família, entre outras dificuldades.

De acordo com os dados levantados nesse mesmo questionário, nessas oito comunidades em que não há escolas encontram-se aproximadamente 267 famílias com 54 crianças de até 3 anos, 55 de 4 a 5 anos, 72 de 6 a 8 anos, 324 de 9 a 14 anos e 239 de 15 a 17 anos, totalizando um universo de 744

crianças e adolescentes. Isso significa que estes estudantes se deslocam diariamente para estudar em unidades do entorno, necessitando de transporte escolar, ponto bastante comentado e criticado pelas lideranças durante as audiências públicas.

A qualidade do transporte escolar apontada pelas lideranças que responderam ao questionário nos chama atenção, conforme podemos verificar pelos dados apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes com transporte inadequado em relação ao total de estudantes segundo o nível de escolaridade



Fonte: Peres (2017, p. 14).

Estão expostos ao transporte inadequado 71(45,5%) dos 156 estudantes de 4 a 5 anos; 162 (58,4%) dos 284 estudantes de 6 a 8 anos; 177 (72,8%) dos 243 alunos de 9 a 14 anos; e 144 (71,6%) dos 201 estudantes de 15 a 17 anos.

Os problemas que afetam a qualidade do transporte escolar ofertado pelo poder público, ainda de acordo com as lideranças que responderam ao questionário são: estradas com problemas; ônibus sem manutenção, incluindo a falta de cinto de segurança, pneus sem condições de tráfego; quebra frequente de ônibus; profissionais despreparados para o trabalho com estudantes e que dirigem em alta velocidade; transporte com superlotação; restrições de horários e dos pontos de partida e chegada, forçando os alunos andarem até 15 km; necessidade de balsas.

É importante mencionar um caso mais grave ainda: os alunos da comunidade de Bombas estão impossibilitados de terem aula, ou seja, estão sofrendo violações a direitos fundamentais por omissão do Estado. Esta comunidade, localizada no município de Iporanga, onde vivem cerca de

85 pessoas, não conta com água encanada, rede de esgoto, energia elétrica, telefone e estrada. Só é possível acessar a comunidade por meio de trilha que não permite a circulação de veículos automotores. Em Parecer elaborado pela Defensoria Pública Estadual de Registro, enviado à Secretaria Estadual de Educação em março de 2016, o defensor público Andrew Toshio nos mostra a situação de urgência em que se encontra essa comunidade:

[...] há anos o Estado de São Paulo não atende a Comunidade Quilombola de Bombas, não oferecendo vagas no ensino fundamental, anos finais, no Ensino Médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, totalizando 21 potenciais alunos excluídos do sistema de educação para ano de 2017. (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Neste mesmo documento, o defensor público recomenda:

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que assegure a prestação do serviço público de educação na Comunidade Quilombola de Bombas,

localizada na cidade de Iporanga, disponibilizando vagas no ensino fundamental, anos finais, no ensino médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ainda que por meio da adoção e regulamentação de metodologia e pedagogia alternativas, como o sistema modular de ensino, desde que respeitadas as necessidades peculiares das famílias e dos estudantes da comunidade. (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Em 20 de outubro de 2016, em reunião ordinária do Conselho Estadual de Educação Escolar Quilombola, da qual participamos, a Secretaria Estadual de Educação garantiu que a questão seria resolvida por meio da regularização da criação e adoção do sistema pedagógico alternativo contemplando as peculiaridades da comunidade de Bombas, dada a inviabilidade do deslocamento diário dos estudantes devido à falta de estrada. No entanto, até o presente momento, a situação permanece inalterada e, portanto, os alunos continuam sem aula.

Currículo

Por meio da Resolução CEB/CNE n. 8/2012 (BRASIL, 2012), está garantido às populações quilombolas o direito a uma escola que assegure a formação básica comum, mas que respeite, valorize e, sobretudo, crie condições para que a história de luta desse povo, a memória do grupo, os seus valores culturais, as especificidades de seu modo de vida, bem como suas contribuições históricas na formação do nosso país, se tornem conteúdos de ensino e aprendizagem na escola. Portanto, faz-se necessário construir um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a possibilitar a articulação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos das comunidades.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

- I. organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
 - a) da memória coletiva;
 - b) das línguas remanescentes;
 - c) dos marcos civilizatórios;
 - d) das práticas culturais;

- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 03).

Todos esses aspectos (línguas remanescentes, práticas culturais, repertórios culturais etc.) são estruturantes da identidade cultural quilombola. Essa identidade é constituída por diversos fatores, entre eles, a ancestralidade comum ao grupo, a autoidentificação ou autoclassificação, elementos linguísticos e religiosos, organização política própria e um sistema particular de produção econômica. É importante ressaltar que não são apenas os elementos distintivos que compõem a organização identitária do grupo, mas também os elementos contrastivos, ou seja, aqueles que são (re)construídos ou (re)afirmados quando o grupo está em confronto com grupos externos. No caso do Vale do Ribeira, por exemplo, os projetos de barragens para o rio Ribeira de Iguape e a implementação das políticas ambientais restritivas, como mencionamos anteriormente, forçou as comunidades quilombolas a assumirem uma identidade por meio da qual reivindicam o direito à terra, garantido constitucionalmente. Ou seja, a identidade também é construída a partir da necessidade de lutar pelo território em que vivem.

O território, para as comunidades quilombolas, não constitui apenas um aglomerado físico de terras férteis, como muitas vezes encontramos nas descrições generalizantes dos livros didáticos. Esse território é uma porção do espaço geográfico onde ocorre tanto a produção material dos meios de subsistência quanto a produção de significados simbólicos do grupo. Conforme pontua Milton Santos (1998, p. 61), “[...] o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, é também um dado simbólico”. Assim, torna-se necessário que questões relacionadas ao território quilombola e, portanto, à territorialidade, façam parte do currículo das escolas quilombolas.

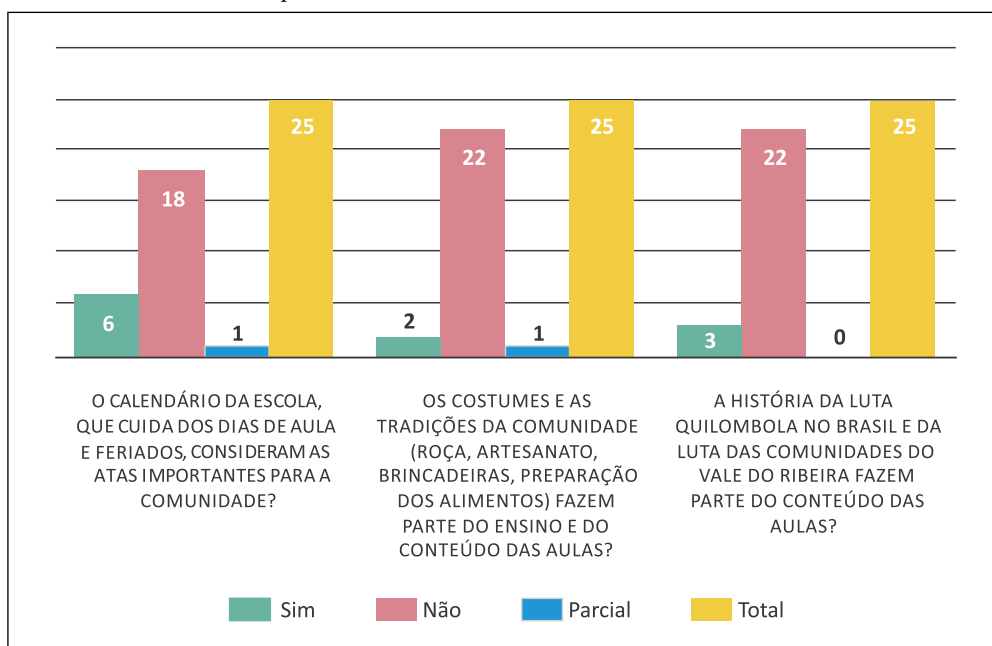
A memória coletiva é outro elemento que fortalece a identidade cultural, pois é por meio dela que as histórias são contadas e reconstruídas. E essas histórias são marcadas pelo lugar vivido por cada

comunidade. É a partir dele (lugar vivido) que o negro quilombola se define, não como um sujeito genérico, mas como integrante de uma comunidade ou grupo que ocupa um determinado território.

Durante as audiências públicas, as lideranças quilombolas criticaram massivamente o currículo seguido nas escolas onde as crianças, os adolescentes e os jovens quilombolas estudam – incluín-

do a Escola Estadual Maria Chules Princesa –, o qual não traz aspectos da cultura e do modo de vida quilombola, bem como os materiais didáticos utilizados pelos professores são os mesmos enviados para todas as escolas públicas do estado de São Paulo, não abordando questões específicas do Vale do Ribeira. Os dados do Gráfico 2 traduzem essa crítica.

Gráfico 2 – Calendário escolar; costumes e as tradições da comunidade como parte do ensino e do conteúdo das aulas e; história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira como parte do conteúdo das aulas



Fonte: Peres (2017, p. 21).

Como podemos notar, lideranças de 22 comunidades (entre as 25 que responderam ao questionário) apontam que os costumes e as tradições das comunidades (roça, artesanato, brincadeiras, preparação dos alimentos) não fazem parte do ensino e do conteúdo das aulas, bem como a história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira. É importante lembrar que desde 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) já apontavam para a necessidade de garantir um tratamento objetivo e compreensivo daqueles aspectos considerados relevantes em cada região e localidade.

A identidade cultural e social dos alunos quilombolas (e todos os outros alunos) é uma cons-

trução, portanto, a escola enquanto instituição privilegiada de formação tem um papel fundamental neste processo. É preciso que a escola considere os interesses, os valores, a cultura e o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo e reconheça o lugar vivido dos alunos como objeto de aprendizagem na escola.

Se a criança, adolescente ou jovem vai para a escola e não se reconhece nas propostas didáticas desenvolvidas, o que significa dizer que o seu modo de vida, o seu modo de falar, os seus hábitos alimentares, entre outros aspectos de sua cultura, não são valorizados naquele espaço institucional, possivelmente esse aluno não vai querer se identificar como pertencente ao seu grupo cultural. Se

a história da colonização e da escravidão negra no Brasil for estudada apenas do ponto de vista do colonizador, estaremos contribuindo para que o aluno quilombola não se identifique como negro. Se as discussões sobre as barragens e sobre a titulação das terras quilombolas, por exemplo, não aparecerem de maneira intencional nas propostas didáticas como conteúdos de aprendizagem, a escola está perdendo a oportunidade de contribuir para o fortalecimento ou (re)construção da identidade cultural dos alunos quilombolas e para a construção da cidadania.

Formar cidadão significa dar condições ao aluno de se reconhecer-se como sujeito social que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e é capaz de construir o seu conhecimento. Significa compreender a sociedade que vive sua história e o espaço por ela produzido como resultado da vida dos homens. Isso tem de ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que está estudando. (CALLAI, 2003, p. 78).

Outro aspecto relacionado ao currículo e fortemente mencionado pelas lideranças quilombolas durante as quatro audiências públicas refere-se ao calendário escolar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), o calendário das escolas quilombolas e daquelas que atendem alunos quilombolas deve se adequar às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais das comunidades. E, ainda, deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para a população quilombola, de acordo com a região e a localidade. Portanto, as comunidades precisam ser consultadas em relação às datas das festas tradicionais, festivais locais, celebrações etc.

A melhor forma de reorganizar o calendário é discuti-lo com a comunidade e os estudantes. Para tal, o assunto poderá ser levado para discussão nas assembleias escolares, com o Colegiado ou Conselho Escolar, com o Grêmio Estudantil, bem como ser tema das reuniões e visitas à comunidade. Essa poderá ser uma estratégia da escola para o conhecimento, a consulta e a escuta atenta do que é considerado mais marcante pela comunidade a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola. Cabe destacar que as comemorações deverão ser precedi-

das e acompanhadas de uma discussão pedagógica com os estudantes sobre o seu sentido e o seu significado, sua relação com a sociedade em geral e a comunidade quilombola em específico. Poderá ser, portanto, a culminância de atividades realizadas em sala de aula com os estudantes, projetos de trabalho, projetos de áreas, de disciplinas específicas ou atividades interdisciplinares. (BRASIL, 2012a, p. 44)

No entanto, não está acontecendo isso em todas as comunidades, como podemos verificar pelos dados do Gráfico 2, que indica que somente em seis comunidades o calendário da escola considera as datas importantes para a comunidade, enquanto em 18 comunidades (72%) isso não ocorre.

Formação de professores

De acordo com a Resolução CEB/CNE nº 08/2012, para a efetivação da educação escolar quilombola é necessário:

[...] pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2012).

Portanto, faz-se necessário que professores e gestores da escola compreendam os sentidos dos elementos culturais para a vida das comunidades quilombolas para que, a partir daí, compreendam o papel da escola, do currículo, dos materiais didáticos utilizados e das atividades propostas em sala de aula no fortalecimento da identidade sociocultural dos alunos.

Para Benedito da Silva, conhecido como Ditão, um dos importantes líderes do quilombo de Ivaporunduva, a escola deveria exercer papel fundamental na valorização da identidade quilombola, mas acaba por desqualificar a experiência de vida e os valores culturais quilombolas.

Segundo depoimentos coletados durante a pesquisa de mestrado, as escolas, na maioria das vezes, desqualificam a história de vida das crianças e desvalorizam a forma de trabalho desenvolvido por seus pais, como o trabalho na lavoura, e não proporcionam conhecimento suficiente e preparató-

rio para a vida na cidade. O trecho abaixo da carta escrita, em 2002, pelas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira e enviada para o Ministério da Educação corrobora com esses depoimentos.

As escolas que nossos filhos frequentam desvalorizam nossa experiência de quilombolas e nossa cultura, afastando-os dos valores da comunidade.

A maioria dos professores, sem nos conhecer, menospreza os nossos costumes reforçando a discriminação racial.

O nível de ensino que a escola tem oferecido é fraco e nossos filhos passam de ano sem saber ler e escrever. O que nossos filhos aprendem na Escola, os afasta dos hábitos e costumes da comunidade, tira-lhes o incentivo do trabalho na lavoura e não dá conhecimentos para trabalhar e sobreviver na cidade. Isso faz com que eles não se sintam mais pertencentes à comunidade e menos ainda à cidade⁹.

Para Ditão, por não conhecer as comunidades e os costumes, a maioria dos professores que atuam nessas escolas não contribui para a superação da discriminação racial. Certamente, isso dificulta a formação de uma reflexão crítica e sem preconceitos, tanto por parte dos alunos (quilombolas ou não), como também dos próprios educadores, pois os quilombolas acabam sendo encarados de forma estereotipada, como aponta Oriel Rodrigues, outra liderança do quilombo de Ivaporunduva:

Toda vez que se fala em quilombos, tem um rótulo e esse rótulo tem sempre uma direção negativa. Quando chega na cidade, você percebe que as pessoas veem a gente como o pessoal do quilombo que é contra o progresso, que são contras barragens, então a barragem vai trazer o progresso e os quilombolas são contra, então são pobres. Tudo nessa linha, que faz com as pessoas desconheçam o quilombo. (NASCIMENTO, 2006, p. 75).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica explicitam que o poder público, em diálogo com o movimento quilombola, deverá garantir, além da construção de um currículo diferenciado, financiamento para investir em arquitetura escolar, alimentação escolar, elaboração de material didático e formação de professores e gestores escolares.

⁹ Trecho da carta escrita pelas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira e encaminhada ao Ministério da Educação em 2002.

Assim, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, de acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010):

Subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras;

Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de material didático-pedagógico contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;

Garantir aos professores/aos quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente a sua própria escolarização.

No entanto, conforme apontou Elson da Silva, professor, mestre em Educação e liderança jovem de Ivaporunduva, há por parte dos educadores um despreparo, além da falta de conhecimento sobre a história do continente africano e dos negros no país, o que resulta na deficiência do ensino étnico-racial, dificultando a compreensão sobre as populações quilombolas no Brasil e no Vale do Ribeira.

Temos um passado que a escola nos negou, sempre fomos colocados como escravos e não como seres humanos, sempre fomos vistos como negros capturados para trabalhar como escravos. Isso acontece ainda hoje. Nossos filhos ainda não conseguem se enxergar como sujeitos, sempre são colocados como marginalizados. A nossa história ficou escondida por muito tempo. É bonito falar de democracia, mas essa democracia não pode ficar só nas conversas. Quando estamos na escola, queremos aprender a somar e caminhar juntos com a escola formal. Esse conhecimento aplicado pela escola se não for olhado por toda a equipe gestora acaba destruindo todo o conhecimento construído na comunidade, com os ancestrais durante séculos. (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015).

Com a pesquisa de doutorado (NASCIMENTO, 2012) foi possível constatar que, se falta conhecimento por parte dos alunos sobre o seu lugar vivido, falta também para os professores, que em sua formação inicial não tiveram a oportunidade de estudar a história de ocupação do Vale do Ribeira

e, portanto, conhecem pouco sobre as comunidades quilombolas, bem como sobre outras comunidades tradicionais presentes na região. Dessa forma, podemos dizer que tanto a garantia por formação inicial quanto continuada de professores para lidar com as especificidades culturais, históricas e ambientais do Vale do Ribeira visando à implementação de uma educação diferenciada, conforme a Resolução CEB/CNE nº 08/2012, parecem não estar sendo cumpridas.

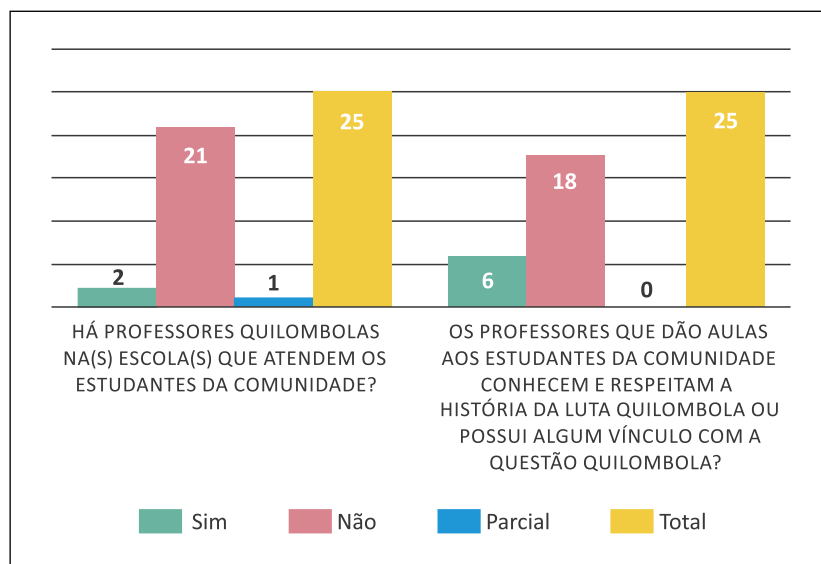
Assim, o pouco conhecimento sobre o Vale do Ribeira por parte dos professores e gestores, a nosso ver, se constitui um obstáculo para identificar na história e na geografia da região conteúdos de ensino e aprendizagem potentes, impossibilitando o reconhecimento e a valorização das populações tradicionais presentes em seu território, como alerta o quilombola Oriel Rodrigues:

No Vale do Ribeira, a gente ainda tem um diálogo muito tímido. Tímido não somente com a questão dos quilombos. Tímido em relação ao Vale do Ri-

beira e depois tímido em relação aos quilombos. A gente não conhece história do Vale do Ribeira. A história que passou no Vale do Ribeira, as pessoas conhecem muito pouco. Isso é uma coisa que cai ter que ser explorado. É uma outra coisa que também vai ter que ser explorado no campo da educação é que tem um público diferenciado que necessita de ter uma intervenção diferenciada. (NASCIMENTO, 2006, p. 77).

Todos os aspectos tratados neste tópico dialogam com as denúncias das lideranças relacionadas à falta de cursos de formação continuada para os professores, pois grande parte dos professores que atuam nesta escola vêm de outros municípios da região e não conhecem a realidade sociocultural daqueles alunos quilombolas. Ao serem questionados se os professores que dão aulas aos estudantes das comunidades conhecem e respeitam a história da luta quilombola ou possuem algum vínculo com a questão quilombola, somente seis lideranças disseram que sim, ao passo que 18 disseram que não, conforme podemos ver no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Professor quilombola nas escolas e professores que conhecem e/ou respeitam a história da luta quilombola ou possui algum vínculo com a questão quilombola



Fonte: Peres (2017, p. 20).

É importante ressaltar que esses professores, na maioria das vezes, assumem aulas nas escolas quilombolas ou naquelas que atendem alunos quilombolas em áreas rurais por falta de oportunidade

nas escolas das áreas urbanas, devido à sua baixa pontuação, de acordo com o sistema ao qual são submetidos. Eles acabam lecionando por pouco tempo nestas escolas, geralmente durante um ou

dois anos, o que não contribui para a construção de vínculos com as comunidades quilombolas atendidas pela escola e, portanto, para a construção de projetos pedagógicos envolvendo essas comunidades.

Ainda de acordo com o documento final da CONAE (2010, p. 131-132), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão “[...] assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas”. No entanto, ainda não se tem um quadro significativo no Vale do Ribeira de professores quilombolas para satisfazer a demanda tanto das escolas situadas em territórios quilombolas quanto das escolas que atendem alunos oriundos dessas comunidades. Por outro lado, há (poucos) professores quilombolas formados podendo lecionar nestas escolas, mas não há concursos públicos, conforme denúncia das lideranças quilombolas durante as audiências públicas. Os dados do Gráfico 3, acima, mostram que em apenas duas escolas há professores quilombolas lecionando.

Para a efetivação da modalidade de educação escolar quilombola é necessário, portanto, além dos cursos de formação continuada para os profissionais em serviço, a criação de programas de formação inicial de professores em Licenciatura e cursos de Magistérios que capacitem os futuros docentes, quilombolas e não quilombolas, para atuar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Além disso, será necessário garantir aos docentes que atuam nesta modalidade condições dignas de trabalho, incluindo, entre outros aspectos, remuneração equilibrada às demandas para efetivação de uma educação de qualidade.

Participação das comunidades na construção do Projeto Político Pedagógico e na gestão escolar

Outros dois pontos fortemente levantados pelas lideranças quilombolas durante as audiências públicas se referem à participação das comunidades na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na gestão das escolas, pressupostos fundamentais para a implementação da educação escolar quilombola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

[...] o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu Projeto Pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (BRASIL, 2012).

O PPP deve ser entendido tanto como um processo quanto como um documento que evidencia o resultado das negociações dos diversos atores envolvidos com a escola (gestores, professores, técnicos, representação estudantil, família e comunidade local). Portanto, deverá abordar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendido por ela (BRASIL, 2012a).

A partir de diagnóstico sobre a realidade da comunidade quilombola e seu entorno e a posterior análise dos dados levantados, o PPP deverá considerar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias, o patrimônio cultural e a história de cada comunidade quilombola;

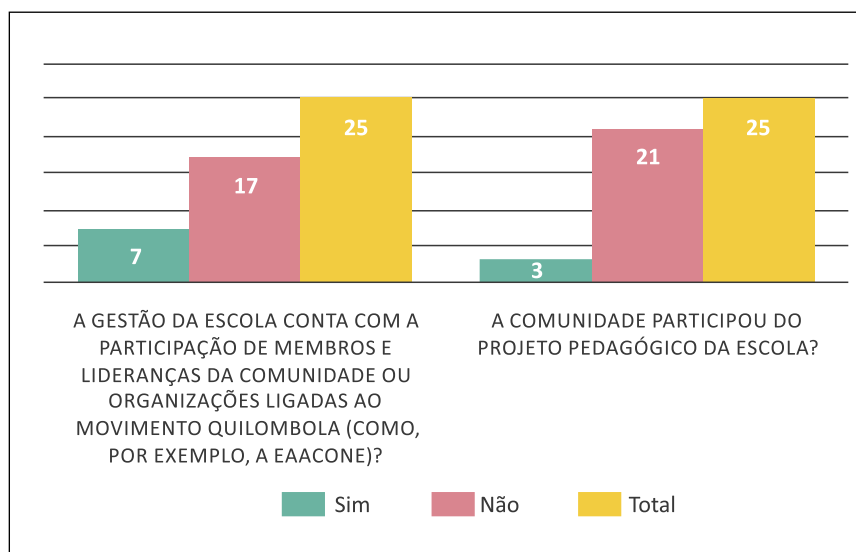
As formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

A questão da territorialidade, associada ao etnodeenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2012b, p. 13).

Segundo os depoimentos das lideranças nas audiências e os dados do questionário, na maioria das escolas os PPPs estão sendo elaborados sem a necessária articulação com as comunidades quilom-

bolas. Entre as 25 comunidades que responderam ao questionário, somente três afirmaram terem participado da construção dos PPPs, conforme podemos verificar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Participação das lideranças das comunidades na gestão das escolas e das lideranças na construção do projeto pedagógico das escolas



Fonte: Peres (2017, p. 18).

Em relação à participação das comunidades na gestão das escolas, a Resolução CEB/CNE nº 08/2012 garante que:

As práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas. Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e suas lideranças em âmbitos nacional, estadual e local. A gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida. [...] Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão estabelecer convênios e parcerias com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos dessas instituições, para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores que atuam nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios. (BRASIL, 2012b, p. 49).

No entanto, os dados do Gráfico 4 nos mostram que apenas sete comunidades participam da gestão das escolas, enquanto 17 não têm participação. A articulação da escola com as comunidades quilombolas precisa ser entendida como um dos pilares da educação quilombola, portanto, faz-se necessário uma mudança de mentalidade da equipe gestora, reconhecendo a participação das comunidades não apenas como um direito em si, mas, sobretudo, como uma necessidade, permitindo identificar suas demandas, reconhecer seus conhecimentos e valorizar sua participação.

Considerações finais

Para além da constatação de lacunas na questão educacional no Vale do Ribeira, busca-se com estes apontamentos fomentar a reflexão sobre a necessidade de tradução urgente das conquistas legais representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em situações de ensino que se desenvolvam na sala de aula e promovam a cons-

trução de aprendizagens significativas pelos alunos, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural quilombola.

É necessário um esforço coletivo e sistematizado entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as diretorias de ensino, equipe de direção e coordenação da escola, equipe de professores e representantes quilombolas visando construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar. É fundamental que os gestores e professores das escolas quilombolas e das escolas que atendem alunos quilombolas compreendam a importância desses dois instrumentos para a formação de alunos como sujeitos sociais conscientes do seu papel na sociedade, que não tenham vergonha de sua cultura, dos modos de produzir e das tradições do seu povo, ao mesmo tempo em que os prepare para viverem no mundo global, o que

significa apropriar-se de conhecimentos diversos e não apenas daqueles relacionados ao seu grupo cultural.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores em serviço são pilares estruturantes para a implementação da educação quilombola como modalidade de ensino, juntamente com a elaboração de material didático que atenda às demandas quilombolas. Para isso, urge mais esforços nas esferas municipal, estadual e federal.

Não temos dúvida de que somente a partir de ações coletivas e intencionais será possível construir um projeto de educação capaz de superar a visão eurocêntrica e homogeneizadora da diversidade cultural, que atenda aos princípios de uma educação para a igualdade racial e cumpra as diretrizes estabelecidas na Resolução CEB/CNE nº 08/2012 (BRASIL, 2012b).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner. Os quilombos e as novas etnias. In: LEITÃO, Sergio (Org.). **Direitos territoriais das comunidades negras rurais**: aspectos jurídicos e antropológicos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho–OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 05 de junho de 2012. Descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 08**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mar. 2017.

CALLAI, Helena C. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos. Et al (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 77-82.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada no Vale do Ribeira**. Registro, 2015.

_____. **Portaria no 01/2016** da PATC/DIR/DPVR/UR. Recomendação nº 03/2016, referente ao Procedimento Administrativo de Tutela Coletiva. São Paulo, 2016.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos ainda existem no Brasil**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=3041&lang=en/>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (ITESP). **Assistência a quilombos**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assistencia_quilombos.aspx>. Acesso em: 05 mar. 2017.

LUMNIOS, Giorgia. **Comunidades quilombolas do Vale do Ribeira**. São Paulo, 2017. Produzido sobre a Base cartográfica digital do IBGE 2015/2016 e da Agência Nacional de Águas (ANA). Imagem BING. Dados ITESP, 2015. Escala 1:2.000.000.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

_____. **Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

PERES, Alice M. P. (Org.). **Relatório da Situação da Educação nas Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira**. São Carlos, SP: Universidade de São Carlos, 2017.

QUILOMBOS DO RIBEIRA. **A luta pela terra**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.quilombosdoribeira.org.br/luta>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação Escolar Quilombola. **Educação quilombola é tema de orientação técnica na rede estadual**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-quilombola-e-tema-de-orientacao-tecnica-na-rede-estadual>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

STUCCHI, Deborah (Coord.). **Lauda antropológico: comunidades negras de Ivaoporunduva, São Pedro, Pedro Cubas, Sapatu, Nhuguara, André Lopes, Maria Rosa e Pilões**. Documento de Trabalho. São Paulo: Ministério Público Federal, 1998.

Recebido em: 30/03/2017

Aprovado em: 28/06/2017

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

*Kalyla Maroun (UFRJ)**

*Edileia Carvalho (PUC/RIO)***

RESUMO

Este artigo objetiva comparar experiências de educação em duas comunidades quilombolas situadas na Região Sul-Fluminense, a partir das relações estabelecidas entre escola local e comunidade. A coleta de dados ocorreu entre os anos de 2011 e 2017 e contou com: etnografia; entrevistas com as principais lideranças políticas das comunidades pesquisadas; análise de documentos oficiais disponíveis nas respectivas escolas e Secretarias Municipais de Educação. Percebemos que tais experiências, ainda que apresentem pontos em comum, podem ser tão diversas como os próprios processos de formação das comunidades. Pensar em experiências de educação escolar quilombola pressupõe nos abirmos à pluralidade de possibilidades que estas representam.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Escola. Comunidade quilombola.

ABSTRACT

EDUCATION EXPERIENCE QUILOMBOLA: RELATIONS BETWEEN SCHOOL AND COMMUNITY

This work aims compare two quilombola education experiences, from the observation of the relationship between school and community. Data collection took place between the years 2011 and 2017 and included: ethnography; interviews with political leaders of the two communities studied; analysis of official documents available in their schools and Municipal Departments of Education. We realize that such experiences, despite having common ground can be as diverse as the very processes of formation of communities. Think of quilombola school education experiences presupposes open ourselves to the countless possibilities they represent.

Keywords: Quilombola school education. School. Quilombola community.

RESUMEN

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN QUILOMBOLAS: LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Este artículo tiene como objetivo comparar las experiencias de educación en dos comunidades quilombolas ubicadas en la región del Sur Fluminense, a partir de las

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo da Faculdade de Educação (LABEC/UFRJ). E-mail: kalyllamaroun@gmail.com

** Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Educadora na ONG Nova-merica. Membro do Grupo de Estudos em Culturas, Escola e Cotidiano da Faculdade de Educação (GECEC/PUC-RIO). E-mail: edileia.rj@hotmail.com

relaciones que se establecen entre la escuela y la comunidad local. La recolección de datos se realizó entre los años de 2011 y 2015, e incluyó: la etnografía; entrevistas con los principales líderes políticos de las comunidades encuestadas; análisis de documentos oficiales disponibles en las respectivas escuelas y Secretarías de Educación Municipal. Notamos que dichas experiencias, a pesar de presentar puntos en común, pueden ser tan diversas como los propios procesos de formación de las comunidades. Pensar experiencias de educación escolar quilombolas requiere que nos abramos a la pluralidad de posibilidades que las mismas representan.

Palabras clave: Educación escolar quilombola. Escuela. Comunidad quilombola.

Introdução

As políticas de diversidade voltadas à educação conquistaram visibilidade dentro do espaço político-governamental ao longo das primeiras décadas do século XXI, a exemplo da Lei nº 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003) e suas respectivas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004), que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Citamos como outro exemplo de tais políticas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), nova modalidade de educação no Brasil. Estas iniciativas, em conjunto com outras ações e circunstâncias,¹ contribuíram para a ampliação do debate político, social e acadêmico acerca da educação em comunidades quilombolas, legitimando a imersão de seus saberes, culturas e tradições nos currículos escolares.

Destacamos que, apesar da visibilidade obtida em governos anteriores, o contexto político que estamos vivenciando atualmente no Brasil parece apresentar um cenário cada vez menos favorável ao diálogo, o que pode vir a fragilizar a promoção das políticas educacionais voltadas à diversidade e/ou ao reconhecimento das diferenças, questão central no escopo deste trabalho.

As relações que podem ser estabelecidas entre educação e cultura(s) vêm adquirindo paulatinamente maior importância. As implicações políticas e epistemológicas desta relação (HALL, 1997)

podem ser percebidas no Brasil, sobretudo no âmbito das chamadas políticas educacionais voltadas às diversidades e/ou às diferenças. A busca pela construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensifica, contribuindo para que diferentes atores sociais, políticos e acadêmicos assumam esse debate.

Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar e comparar duas experiências de educação quilombola, a partir da observação das relações estabelecidas entre escola e comunidade em dois campos empíricos distintos. Para tanto, nos debruçamos sobre a história de formação, luta e resistência de duas comunidades situadas na Região Sul-Fluminense: Campinho da Independência (Paraty) e Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis), bem como sobre as relações estabelecidas entre estas e as escolas localizadas em seus territórios. A escolha de tais comunidades se justifica por duas questões. Primeiramente, percebemos no cenário estadual do Rio de Janeiro o destaque destas comunidades no movimento de luta por uma educação diferenciada junto aos seus respectivos municípios. Além disso, compreendemos que a experiência no campo da educação vivenciada pelas referidas comunidades aponta dilemas e estratégias singulares que nos auxiliam na reflexão sobre a pluralidade das emergentes demandas de educação escolar quilombola.

Para o acúmulo de dados empíricos utilizamos, ao longo do trabalho de campo, iniciado em 2011 e estendido até os dias atuais em razão do doutoramento de uma das autoras do presente trabalho, os seguintes procedimentos: etnografia; entrevistas com as principais lideranças políticas das duas comunidades pesquisadas; análise de documentos

¹ Como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, atual Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), desde 2011. No ano de 2016, a Secadi é extinta, o que aponta para um cenário preocupante no que tange às políticas por ela geridas.

oficias disponíveis nas escolas e nas respectivas Secretarias Municipais de Educação. Predominaram nesta pesquisa as vertentes interpretativista e culturalista da etnografia de Geertz (1989), já que não há uma busca pelas leis e regras que regem as comunidades, mas pelo aspecto simbólico relacionado à cultura, ou seja, há uma descrição densa daquilo que foi observado. O foco, portanto, recaí sobre os protagonistas desse processo, ainda em aberto, de construção de modelos de educação escolar quilombola, ou seja, partiremos das perspectivas encontradas no interior das comunidades pesquisadas.

Breve histórico de formação das comunidades quilombolas pesquisadas

Apresentaremos aqui um breve histórico dos processos de formação das duas comunidades quilombolas pesquisadas. A partir disso será possível percebermos aproximações e afastamentos entre os respectivos processos, isto é, questões mais gerais, que costumam se repetir entre os processos de formação de tais grupos étnicos, e especificidades, que apontam para o protagonismo e estratégias utilizados pelas comunidades. Esta apresentação é fundamental para a compreensão das experiências de educação quilombola nesses contextos. Abordaremos lutas que apontam não apenas para um processo de resistência, mas também para uma “aposta de (re)construção” de um sentido “coletivo de pertencimento e de ser” (WALSH, 2012, p. 68), que reverberam no campo educacional.

Campinho da Independência é o nome da primeira comunidade quilombola titulada no estado do Rio de Janeiro. No final do século XIX, com a decadência do regime escravocrata e com o processo de desagregação das propriedades da região, o “Senhor da Independência” (forma como era chamado o antigo fazendeiro escravista e proprietário do local) teria doado parte das suas terras a três escravas que viviam na casa grande da Fazenda Independência.

Campinho está localizado ao longo da costa litorânea do Rio de Janeiro, à margem da Rio–Santos, assim como Bracuí, e, por isso, sofreu os efeitos impostos pela abertura da rodovia, na década de

1970, que trouxe a supervalorização da área e, conseqüentemente, o surgimento da especulação imobiliária na região. Intensificou-se o interesse por empreendimentos turísticos e, como consequência, grande parte da população tradicional foi expulsa de suas terras. Os moradores passaram, então, a enfrentar uma acirrada disputa por suas terras e a conviver com ameaças de invasão de grileiros (aqueles que compram e vendem terras ilegalmente) e do Poder Público do estado do Rio de Janeiro, que diversas vezes tentou retirá-los da região.

A abertura da Rio–Santos impactou diretamente o modo de vida das populações tradicionais do local (LIMA, 2008). Campinho, que vivia da agricultura familiar, passou a ter no roçado uma prática de trabalho secundário. Grande parte dos moradores da comunidade passou a se encontrar na condição de trabalhador temporário no centro de Paraty, sem garantias trabalhistas e estabilidade (GUSMÃO, 1998).

No ano de 1975, organizados em torno da Comunidade Eclesial de Base (CEB) e com a ajuda da Comissão Pastoral da Terra (CPT), os moradores da comunidade entraram com ações individuais de usucapião, argumentando que desde o século XIX habitavam aquelas terras. Entretanto, os processos judiciais ficaram paralisados durante anos, assim como dispersos por diferentes cartórios.

Anos depois, ainda vivenciando um processo de luta e enfrentamentos em torno da posse da terra, em 1994, os quilombolas de Campinho fundaram a Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC) e começaram, então, a exigir a titulação coletiva de suas terras, tendo em vista a aplicação do Artigo 68 da Constituição Federal de 1988.²

A titulação, porém, só ocorreu no dia 21 de março de 1999, quando a comunidade recebeu da Fundação Cultural Palmares (FCP) e da Secretaria de Assuntos Fundiários do Estado do Rio de Janeiro o título definitivo de seu território, tendo como outorgada a AMOQC. O reconhecimento oficial da comunidade como remanescente de quilombo levou à sua entrada no cardápio de políticas públicas oficiais e de iniciativas de organizações sociais, o

2 “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

que produziu, por sua vez, uma enorme visibilidade da comunidade no contexto sociopolítico de Paraty, fato este que influenciou positivamente a comunidade de Bracuí em seu processo de reconhecimento e luta pelo território, como veremos adiante.

Com a titulação de suas terras no ano de 1999, a comunidade entra em um novo ciclo, com repercussão tanto sobre seu modo de vida, quanto sobre sua organização política. Desse contexto emergem novas lideranças, predominantemente jovens, afinadas com o discurso do movimento negro e com o do campesinato, mais escolarizadas e disponíveis a participarem das articulações políticas que marcam o início do movimento quilombola nacional. A partir desse período, iniciam-se também os projetos culturais e de desenvolvimento, que viabilizaram a construção da casa de artesanato, a implementação de um Ponto de Cultura,³ um programa de Turismo de Base Comunitária, um programa de valorização dos chamados Griôs⁴ e um projeto de agroecologia. Todo esse movimento coloca a comunidade em uma espécie de vanguarda da mobilização negra rural e, até mesmo, das comunidades tradicionais da região.

Os projetos e programas criados trouxeram conquistas cotidianas importantes para a comunidade, tais como o reavivamento de práticas de plantio, de trabalhos artesanais e do jongo enquanto elementos de pertencimento identitário. Além disso, permitiram a construção de uma autogestão do seu território, de sua produção e do seu próprio trabalho.

Percebemos que o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, bem como sua tomada de posição política em torno de uma identidade quilombola, impactou diretamente a vida dos moradores, sobretudo corroborou para um novo processo de organização político-comunitária num cenário de afirmação e resistências.

Nesse contexto, destacamos a mobilização e o protagonismo da AMOQC, por meio de suas lideranças políticas, no Fórum de Populações

Tradicionais de Paraty, criado em julho de 2007, abarcando comunidades da região Sul do estado do Rio de Janeiro e da região Norte de São Paulo. O fórum constitui um importante instrumento para o reconhecimento dos direitos das populações tradicionais e para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, conforme dispõe o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007). O fórum trata de um espaço de fortalecimento e articulação política de comunidades quilombolas, indígenas e caiçaras de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba, espaço onde as comunidades se reúnem para discutir questões comuns, tais como: território, turismo, educação, cultura, pesca, agricultura, agroecologia, mercado solidário, dentre outras. Outro importante destaque a ser feito é a participação de duas lideranças da comunidade na Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ) no presente momento.

O despontar de uma nova organização política e social em Campinho significou, também, o começo dos primeiros embates entre a comunidade e a escola local. Embora já houvesse uma reflexão sobre a questão educacional, encaminhada, sobretudo, por uma liderança feminina da comunidade, Laura Maria dos Santos (nossa interlocutora neste trabalho), foi a partir dessa nova organização política-comunitária que a associação começou a entender que a escola precisava entrar no debate sobre suas lutas identitárias. Sobre esse tema discorreremos mais adiante.

Santa Rita do Bracuí é uma comunidade quilombola situada em um município vizinho a Paraty, localizando-se em Angra dos Reis. Com a abolição da escravidão, os descendentes de escravos permaneceram nas terras da Fazenda Santa Rita, que foram doadas a eles pelo fazendeiro Comendador José de Souza Breves, por meio do seu testamento, no ano de 1877.

Falta consenso sobre dados quantitativos a respeito dessa população. Tanto o laudo como o relatório antropológico (BRAGATTO, 1999; MATOS et al., 2009), sobre os quais nos debruçamos, não fornecem informações sobre o número de famílias que atualmente ocupam a área, tampouco sobre o tamanho do território, já que muitas terras foram perdidas devido a conflitos fundiários que

3 Os Pontos de Cultura compreendem iniciativas culturais desenvolvidas pela sociedade civil que estão sendo potencializadas pelo Governo Federal, através do Programa Mais Cultura, em conjunto com os Governos Estaduais. Os recursos poderão ser utilizados para a realização de cursos e oficinas, produção de espetáculos e eventos culturais, compra de equipamentos, entre outros.

4 Os Griôs podem ser descritos como contadores de histórias, que têm como missão a valorização da cultura local através da tradição oral.

vêm assolando a comunidade, como ocorreu com a comunidade vizinha de Campinho, em razão da especulação imobiliária. Muitas famílias foram pressionadas a abandonar ou vender suas terras, recebendo pequenas indenizações.

Mesmo com a doação formal antes do fim da escravidão, a comunidade vem lutando ainda nos dias de hoje pela titulação definitiva de suas terras. Entretanto, se a luta pela terra se inicia em Bracuí por meio da legislação que abarcava as comunidades rurais de uma forma geral (com assessoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da CPT), a partir do final da década de 1990, a categoria jurídica remanescente de quilombo, que resultou no surgimento de novos sujeitos políticos de direitos (ARRUTI, 1997), passa a ser utilizada pela comunidade como uma forma alternativa à resolução dos antigos conflitos fundiários, assim como ocorreu em Campinho.

O processo de autoatribuição enquanto comunidade remanescente de quilombo e de construção de sua respectiva identidade quilombola ocorreu em Bracuí mais tardiamente, se o compararmos com Campinho, e de forma cruzada a outro processo: o de reavivamento do jongo.⁵ Nosso interlocutor, Délcio Bernardo, educador popular, jongueiro e um dos fundadores do movimento negro de Angra dos Reis, que trabalha atualmente na Secretaria de Educação do município, conta que, em 1997, foi iniciado um debate em Bracuí em torno da utilização do Artigo 68 para a reivindicação das terras do seu respectivo território.

A FCP certificou a comunidade em 1999. Para tanto, como etapa concomitante e/ou posterior à certificação, foi realizado o laudo antropológico (BRAGATTO, 1999) de Bracuí. Este demonstrou o histórico de ocupação da terra a partir da permanência dos escravos na fazenda Santa Rita, após a morte de José de Souza Breves (1889), em posses familiares, com uma área de uso comum, onde ficavam equipamentos, tais como o engenho de cana e a engenhoca. Além disso, os elementos ressaltados pelo laudo sobre a apropriação do grupo na autoatribuição quilombola foram: a ancestralidade comum e a prática do jongo na tradicional

feita em homenagem à padroeira da comunidade, Santa Rita.

O ano de publicação do laudo antropológico de Bracuí coincidiu com o ano da titulação da comunidade vizinha de Campinho. Iniciou-se, a partir de então, uma aproximação e um diálogo entre as duas comunidades, o que trouxe uma referência para Bracuí sobre os próximos passos indispensáveis ao processo de titulação definitiva do seu território quilombola, após a certificação oferecida pela FCP. No entanto, o reconhecimento de Bracuí enquanto remanescente de quilombo, fato este que poderia representar a regularização das terras em nome da associação de moradores, até o momento, não resultou na conclusão exitosa do processo.

Entretanto, se inicialmente o diálogo com Campinho inseriu-os nos trâmites fundamentais para a reivindicação de suas terras como quilombolas, foi em razão da reafirmação de sua identidade jongueira que Bracuí iniciou a luta por seus direitos. Na fala de um dos integrantes da Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Rita do Bracuí (Arquisabra): “Se nós somos quilombolas hoje é por causa de Campinho e do Délcio” (VALMIR, 2011). Nesse caso, ao mencionar o nome do Délcio, ele traz à tona o seu importante papel de mediação no reavivamento e na consolidação do jongo na comunidade. Além de ser um forte elemento de reafirmação identitária, o jongo também teve um papel fundamental na organização política de Bracuí. Em 2005, para a elaboração do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”,⁶ a necessidade de um diálogo interno maior e de uma organização política mais concisa começa a ficar evidente para os próprios moradores. Estes passaram a se reunir mais, a debater sobre as demandas do grupo, reconhecendo que, para terem acesso a determinadas políticas, precisavam se organizar no formato de uma associação de moradores. Na esteira da elaboração e da submissão do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, a Arquisabra tem a sua primeira gestão registrada em cartório, ainda no ano de 2005. Dessa forma, podemos dizer que o movimento realizado em torno

5 Para um aprofundamento sobre a relação do reavivamento do jongo com a construção e reafirmação identitária em Santa Rita do Bracuí sugerimos a leitura do trabalho de Maroun (2013).

6 O referido projeto, que tinha como objetivo oferecer oficinas de jongo para as crianças da comunidade, foi submetido e aprovado pela Brazil Foundation, uma organização não governamental que apoia iniciativas da sociedade civil brasileira que propõem soluções criativas e diferenciadas para os desafios enfrentados por comunidades de todo o País.

do jongo reverberou em uma organização política imprescindível à luta pela titulação, haja vista que, regularizado o território, o título é registrado em nome da associação de moradores.

Junto ao processo descrito de reconhecimento positivo da identidade quilombola por meio do jongo, o que ocorreu, também, em razão das práticas educativas vinculadas a ele, quatro jovens quilombolas de Bracuí concluíram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).⁷ Eles fizeram parte da primeira turma do curso, iniciado no ano de 2010. A conclusão do curso por parte destes jovens parece impactar ainda mais a luta por políticas públicas diferenciadas, principalmente no tocante à educação e à escola local. Abordaremos adiante o protagonismo que a juventude vem assumindo em relação aos diálogos e às demandas sobre a escola localizada em seu território.

Diante do exposto até aqui, percebemos alguns pontos em comum entre os processos de formação das duas comunidades, dentre os quais destacamos: a resistência frente à pressão para o abandono de suas terras em razão da abertura da rodovia Rio–Santos; o protagonismo da juventude e das lideranças na organização política dos grupos, bem como no fortalecimento da luta pelo território, o que inclui a educação nesses contextos. Dentre as diferenças que singularizam cada um dos processos, apontamos para a condição privilegiada que a comunidade de Campinho possui, uma vez que a titulação do território ocorreu no ano de 1999, quando Bracuí ainda recebia a certificação da FCP. Esta última comunidade passa a se organizar politicamente muito recentemente, o que é fortalecido a partir de 2005, quando é criada a Arquisabra, enquanto aquela já está na agenda de políticas públicas do governo e de organizações sociais e acadêmicas antes mesmo do ano de sua titulação.

⁷ Inicialmente, o curso foi aberto visando à formação de 60 jovens e adultos dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo Incra para atuação nas escolas do campo. Considerando as demandas específicas dos grupos étnicos no que diz respeito às políticas educacionais e de desenvolvimento rural, foram abertas dez novas vagas para indígenas e quilombolas. A inserção de quilombolas e indígenas no curso implica em um conjunto de conteúdos e metodologias de ensino voltado aos debates em torno das especificidades destes grupos étnicos, representando a primeira experiência de formação de professores quilombolas e indígenas no estado do Rio de Janeiro.

Escola/comunidade: as relações estabelecidas nos territórios

Neste momento, nos voltaremos às relações estabelecidas entre escola e comunidade nos dois territórios pesquisados, buscando apontar para os marcos representativos de aproximações e afastamentos entre ambas ao longo do tempo. A partir disso, teremos subsídios para uma análise sobre os caminhos que a educação escolar quilombola vem tomando nos dois contextos apresentados. O olhar lançado aqui parte da etnografia realizada ao longo do trabalho de campo, sobretudo sob o viés dos protagonistas do processo, que ainda se encontra em curso, de demanda por uma educação escolar quilombola.

A Escola Municipal Campinho da Independência, situada dentro da comunidade de Campinho, foi construída em uma área cedida por um dos moradores e funciona desde o ano de 1980. Atualmente, atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o 5º ano. Segundo dados empíricos fornecidos pela atual diretora da escola, coletados ao longo do trabalho de campo, dos 162 alunos matriculados, aproximadamente 80 são quilombolas.

A escola do Campinho é classificada no censo escolar como quilombola. Entretanto, essa classificação é concebida apenas no âmbito do acesso a recursos financeiros diferenciados, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Não há, ainda, iniciativas político-pedagógicas concretas que visem contemplar as especificidades de uma educação escolar quilombola. Um exemplo disso é a própria forma com que a Secretaria de Educação de Paraty concebe a Escola do Campinho. Embora dentro de um território quilombola, a escola encontra-se subordinada à coordenação de Educação Rural de Paraty, que, por sua vez, não traz em seu projeto político pedagógico – aplicado de forma única a todas as escolas inseridas nesse contexto – as questões históricas, étnicas, políticas, sociais e culturais da população afro-brasileira, tampouco as especificidades das comunidades remanescentes de quilombo. Tanto a direção da escola, como a Secretaria Municipal de Educação insistem em enunciá-la como escola

rural, afirmando não concordarem com o rótulo de escola quilombola, uma vez que tal classificação poderia gerar a exclusão das crianças não quilombolas que também compõem o quadro discente da escola.

Desse contexto emergem duas problemáticas. A primeira é que, dentro desse formato de gestão, a zona rural é concebida de forma homogênea. Não há, portanto, o reconhecimento da diversidade presente no campo, sequer das especificidades dos diferentes povos que vivem naquela região no tocante à educação escolar. Vale aqui lembrar que a cidade de Paraty constitui um mosaico étnico onde habitam quilombolas, caiçaras e indígenas guaranis. Tal constatação se dá a partir do momento em que percebemos que não há, por parte da Secretaria Municipal de Educação, qualquer iniciativa de trabalhar com as questões étnico-raciais, tampouco com a própria aplicação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), mesmo considerando a relevância disso pelo fato de a escola de Campinho estar inserida em um território étnico-racial. A segunda problemática é que nem mesmo as especificidades de uma escola rural são contempladas, uma vez que a escola rural exige metodologias diferenciadas, Projetos Políticos Pedagógicos específicos e práticas pedagógicas que privilegiem as construções sociais da vida no campo.

A relação da comunidade com a escola local é cercada por um histórico de conflitos e, ao que parece, o momento atual aponta para uma rejeição radical da comunidade ao modelo escolar disponível, como veremos posteriormente. O debate sobre uma educação escolar quilombola no Campinho emerge de um contexto de luta identitária representada pela demanda de um modelo educacional que contemple e legitime sua cultura local e seus modos de vida. Cabe aqui ressaltar que todo esse debate na comunidade se dá antes mesmo da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Um marco fundamental que começou a legitimar o debate sobre uma possível “escola quilombola”, e uma tentativa de aproximação com a escola local, foi a implementação do Ponto de Cultura Manoel Martins, em 2005, já que este veio atrelado a múltiplas e diferenciadas possibilidades de práticas

educativas. O que a princípio seriam oficinas⁸ realizadas nos espaços da comunidade, destinadas às crianças e aos jovens, com o objetivo de lhes criar referências identitárias, tornou-se um projeto pensado pela comunidade para ser experimentado na escola. No mesmo período em que se iniciam as oficinas, intensificam-se as reclamações dos professores da escola com relação ao interesse e rendimento das crianças nas atividades escolares. A interlocutora Laura, integrante da AMOQC desde então, que possui a função de mediar as questões relativas à escola perante a comunidade, afirma ter sido chamada pela direção inúmeras vezes para ouvir queixas sobre o comportamento das crianças:

Um dia me chamaram na escola e disseram: ‘Olha, Laura, você precisa dar um jeito nessas crianças, elas só querem ficar falando de jongo o tempo todo, de tambor, das saias de chita... As professoras estão reclamando, não conseguem dar aula.’ Agora você vê, o que pra elas era um problema, pra mim significa novas possibilidades, inclusive de trazer sentido aos conteúdos escolares. (LAURA, 2013).

A partir disso, Laura percebeu que a proposta do Ponto de Cultura poderia orientar não apenas novas possibilidades para o currículo, mas poderia servir de plataforma para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico condizente com as especificidades da sua comunidade. Dessa forma, com o objetivo de tornar os conteúdos escolares mais significativos para os alunos, partindo da premissa de que o conhecimento local – ocultado e deslegitimado pela escola – destacava-se no contexto das oficinas, Laura escreveu, no ano de 2005, com o apoio de uma pedagoga que morava na região de Paraty, o Projeto “Educando com Arte”,⁹ pensado para ser experimentado na escola local.

A entrada do projeto em 2005, bem como da própria comunidade no espaço escolar, uma vez que os protagonistas eram os educadores populares – griôs, artesãos e lideranças políticas reconhecidos no quilombo como mestres –, enfrentou grande resistência por parte da direção e dos(as) próprios(as) professores(as). Eram muitas questões, a princípio niveladas por formalidades burocráticas (autoriza-

8 As oficinas realizadas eram: capoeira de angola, jongo, cerâmica artística, percussão, construção de tambores e cestaria.

9 O projeto “Educando com Arte” foi sistematizado e publicado em livro com o apoio da Unesco no ano de 2008.

ção da Secretaria Municipal de Educação, ofícios para utilizar os espaços da escola etc.), mas, com o passar do tempo, as questões apresentadas vinham também de outras ordens e fatores (não aceitação do projeto, resistência àquele modelo de educação proposto). Nesse sentido, é importante entendermos que o “Educando com Arte” propunha inverter a lógica de hierarquização no qual o sistema escolar é pensado, colocando todos (professores, alunos, demais funcionários) numa posição horizontal, nas palavras de Laura, “no mesmo patamar”. Nesse contexto, não havia quem soubesse mais e quem soubesse menos, havia saberes e conhecimentos diferenciados. Era a comunidade apropriando-se de um espaço que é seu, levando sua perspectiva de escola de matriz africana para dentro da escola regular/tradicional.

Laura lembra que a repercussão do projeto foi muito positiva, o destaque se deu, sobretudo, em relação às crianças que moravam na comunidade. “[...] um momento de fortalecimento, de autoestima, de orgulho de ser negro” (LAURA, 2013). Tratava-se da difusão do conhecimento que tinha como base os saberes próprios da comunidade (WALSH, 2011).

A partir da experiência com o “Educando com Arte”, as lideranças passam a denunciar o distanciamento entre a cultura da criança quilombola e a cultura privilegiada na escola, o que remete ao que explicita Walsh (2011), ao trazer o contexto de luta dos povos afrodescendentes pelo reconhecimento dos seus direitos no campo da educação. Para a autora, esse reconhecimento pode ser traduzido da seguinte forma:

É o valor de ensinar sobre o que muitos anos nos ensinaram que não teria valor, os conhecimentos que não haviam nos dito que eram conhecimentos, a luta é voltar a esta forma de conhecimento, a esta maneira de entender a vida, de entender nossos próprios saberes como também envolver os processos educativos nesta nossa visão de história e conhecimento. (GARCÍA; WALSH, 2010 apud WALSH, 2011, p. 4).

Um ano depois da implementação do projeto, houve substituição na gestão da Secretaria de Educação de Paraty e o “Educando com Arte” foi retirado da escola por solicitação da própria

direção escolar. Esta iniciativa foi tomada sem que ao menos fosse feito um comunicado à comunidade. Inicia-se um período marcado por grandes enfrentamentos, tanto com a escola, quanto com a Secretaria. Nas palavras de Laura:

Qual foi a nossa estratégia? Se distanciar. Eles nos distanciaram, eles nos tiraram e precisava desse distanciamento mesmo, para a gente lidar com isso, fazer a digestão disso, acabar com a raiva... Então esse distanciamento propiciou a gente desfazer essa releitura e hoje a gente tem uma outra proposta. (LAURA, 2013).

Recentemente, o fim desse distanciamento da comunidade com a escola até foi cogitado pelas lideranças, uma vez que a coordenação das escolas rurais de Paraty, no âmbito da Secretaria de Educação, passou a ser ocupada por alguém mais próximo da comunidade. Entretanto, o diálogo tão esperado não aconteceu. Hoje, a luta das lideranças por uma educação diferenciada permanece, mas por outros vieses e estratégias políticas. Campinho da Independência protagoniza essa luta junto ao Movimento de Povos Tradicionais, inclusive juntamente com a comunidade de Bracuí, mas busca caminhos diferentes para pleitear seus direitos no campo da educação. Por não verem possibilidade de diálogo com a gestão atual da Secretaria Municipal de Educação, que se coloca totalmente contrária aos pleitos da comunidade, o que inviabiliza ações e aproximações com a escola, as lideranças decidiram pensar uma escola comunitária, autônoma, só para as crianças do quilombo. Logo, decidiram pensar o seu modelo de educação fora da escola regular/tradicional, gerido pela própria comunidade. Ainda não se sabe se subvencionada pelo Estado, o que também poderia ser um processo complexo e exaustivo, ou não. Apesar disso, permanecem no movimento de luta pela educação quilombola juntamente com outras comunidades, ajudando na reflexão sobre estratégias, ações e políticas públicas.

Localiza-se no território quilombola de Santa Rita do Bracuí a Escola Municipal Áurea Pires da Gama, na estrada de Santa Rita, principal rua do quilombo, bem próxima à “pista” (categoria nativa que designa a rodovia Rio–Santos), oferecendo atualmente o Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mesmo estando localizada no território quilombola, apenas no ano de 2105 ela foi classificada como escola quilombola, como veremos adiante. Mesmo compreendendo que a simples classificação atribuída pela direção escolar não “implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores, nos materiais didáticos utilizados” (ARRUTI, 2017, p. 119), entendemos que há um problema político e/ou de desconhecimento por parte dos gestores no tocante à correta forma de classificar as escolas localizadas nesses territórios étnicos.

Construída no início da década de 1970, a partir da construção da Rio-Santos, a escola Municipal Áurea Pires da Gama recebe hoje um percentual pequeno de alunos oriundos do quilombo.

As questões colocadas até aqui nos fazem indagar acerca da situação da escola localizada no território de Bracuí, no intuito de refletir sobre a experiência de uma educação escolar quilombola, uma vez que há demanda das lideranças políticas por fazê-la, ainda que em meio a um contexto heterogêneo de alunos composto por nordestinos, indígenas,¹⁰ caiçaras e negros quilombolas e não quilombolas.

Apresentaremos alguns fatos que demonstram aproximações e afastamentos entre a escola Áurea Pires da Gama e a comunidade de Bracuí. Para tanto, nossa principal interlocutora é Marilda de Souza Francisco: liderança política da comunidade, ex-aluna, mãe de dois ex-alunos e, atualmente, funcionária pública da rede municipal de educação de Angra dos Reis, locada como zeladora na referida escola, desde a década de 1990.

A relação com a escola municipal localizada no território de Bracuí vem sendo um campo de disputa política desde o seu nascimento. Ao longo desses aproximadamente 40 anos de existência, houve uma longa gestão, que representou um bom momento de aproximação entre escola e comunidade. Esta se inicia no final da década de 1990, estendendo-se até quase o ano de 2005, e é lembrada com saudosismo por Marilda: “Quando a

Elisa entrou, a Elisa era uma pessoa festeira, então ela gostava de tá em contato com o povo daqui da comunidade” (MARILDA, 2011). A fala da Marilda demonstra a aproximação afetiva de Elisa, diretora da escola durante mais de uma década, com a comunidade. Desta aproximação, destacamos dois resultados relevantes: o livro *Bracuí: suas lutas e história*, escrito por alguns professores da escola, em parceria com a comunidade, que objetivou trazer para o currículo a rica história do povo de Bracuí; e a realização da feira “Frutos da Terra”,¹¹ que foi uma iniciativa da comunidade, respaldada pela direção da escola. A feira também traz um marco importante da entrada do jongo na escola, pois foi nela, cuja primeira edição ocorreu em 2003, que o jongo do Bracuí se apresentou pela primeira vez para a comunidade escolar.

Entretanto, ainda que o jongo tenha sido inserido na escola no ano de 2003, na gestão posterior à da diretora Elisa, iniciada no ano de 2005, há um distanciamento da escola com a comunidade, o que acaba por contribuir para a invisibilidade desta última no contexto escolar. O jongo e, conseqüentemente, a comunidade de Bracuí retornaram algumas vezes à escola, mas de forma superficial e folclorizada, apenas para contemplar as datas específicas que fazem alusão à cultura negra e para cumprir a agenda referente à Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), como se simplesmente chamar o jongo para a escola contemplasse tal política educacional.

Tais apontamentos demonstram que, se no período da gestão da Elisa havia indícios de um diálogo entre escola e comunidade, muito mais por uma afinidade afetiva e/ou política da diretora com o quilombo do que por uma implementação de uma política pública específica, até bem pouco tempo isso havia se perdido. No momento atual observamos que, passado o distanciamento, a

10 Há uma aldeia indígena no território quilombola chamada de Guarani do Bracuí. Estes chegaram na década de 1970 à comunidade, mediante os “progressos” e as expulsões advindas, na década de 1970, da construção da Rio-Santos.

11 “Frutos da Terra” consiste em uma feira que leva os saberes quilombolas para serem expostos na escola. Vendem-se também frutas, artesanatos e pratos típicos. Ficava livre a cada quilombola interessado em participar, levar o que achasse mais conveniente. A primeira versão foi realizada em 2003. No ano seguinte, a feira foi realizada novamente, tendo uma representação massiva dos quilombolas. Entretanto, com a mudança da direção escolar entre os anos de 2004 e 2005 (sai a Elisa), o evento perdeu o protagonismo quilombola, pois começaram a criar temas para embasar a feira, iniciando-se, assim, um período de afastamento entre esta e a escola. A feira continua a acontecer anualmente, mas os temas propostos nem sempre têm afinidade com as demandas da comunidade.

escola volta a se aproximar da comunidade, o que poderá estar respaldado pela política educacional específica existente, representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola (BRASIL, 2012), e por uma Secretaria de Educação politicamente sensível ao contexto da luta do movimento quilombola da região.

O projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, iniciado em 2005 e extinto há alguns anos, que oferecia oficinas de jongo para crianças e jovens quilombolas, representou uma experiência sistematizada e significativa de educação quilombola para a comunidade. Enquanto nelas eles se autoafirmavam enquanto quilombolas, em um processo de construção e valorização identitária, na escola, as mesmas crianças negavam-se a se assumir enquanto tal, envergonhando-se de sua condição étnica. Marilda nos traz um relato interessante, que expressa essa situação: “Quando eles sabiam que aquela criança era daqui, eles começaram: ‘Ah, seu quilombola!’ Aí a criança chorava, se acabava de chorar: ‘Ah, eu não sou quilombola não, ai, ai, ai’. Aí teve uma vez que a menina estava quase se acabando de chorar lá atrás” (MARILDA, 2011).

O exemplo acima demonstra que, mesmo o jongo tendo sido um elemento fundamental na afirmação identitária e no desenvolvimento da autoestima das crianças do quilombo do Bracuí, a escola não o reconheceu e, tampouco, valorizou-o. Como nos demonstra Kabelenge Munanga (2005), o fato de a escola Áurea Pires da Gama receber majoritariamente alunos não quilombolas não justifica a ausência de discussões e conteúdos curriculares relativos aos saberes étnicos de seu povo. Para o autor, a história e a memória da comunidade negra não interessam apenas aos alunos e alunas negras, mas também àqueles que possuem outras ascendências étnicas. Nesse sentido, a memória e a história não pertencem somente aos negros, ou seja, pertencem a todos, já que diferentes grupos contribuíram, cada um a seu modo, para a formação da riqueza social e econômica da identidade nacional.

No momento atual, tanto em razão das demandas colocadas pela comunidade, como pela reformulação de políticas no interior da própria Secretaria de Educação de Angra dos Reis, observamos que a direção da escola se volta para a comunidade, retomando um diálogo que havia

ficado em suspenso desde o fim da gestão da diretora Elisa, em 2005. O momento é propício para o debate sobre o quê, de fato, seria uma educação escolar quilombola.

No dia 12 de agosto de 2015 acompanhamos uma reunião realizada na escola Áurea Pires da Gama, que contou com a presença de lideranças da Arquisabra (no caso, os quatro jovens que concluíram o curso de Educação do Campo, e a Marilda), gestores da Secretaria de Educação de Angra dos Reis, professores da UFRRJ e da Universidade Federal Fluminense (UFF), que possuem trabalhos de extensão na comunidade, o corpo docente e a direção da escola. A razão do encontro era a decisão coletiva sobre a classificação da escola no censo escolar, isto é, se a escola atenderia à demanda da comunidade de classificá-la como quilombola ou não. As lideranças apresentaram suas posições junto à secretaria e à direção da escola para, em seguida, ocorrer a votação. Após muitos embates e estranhamentos por parte de alguns professores sobre a demanda apresentada que, por falta de oportunidade, não convém trazer aqui, ficou decidido que a escola seria classificada como quilombola, com apenas um voto de abstenção e nenhum contra. Todos os presentes tiveram direito a voto, inclusive as lideranças quilombolas.

Diante da conjuntura apresentada, percebemos que tanto Campinho como Bracuí puderam vivenciar experiências educacionais muito significativas por meio dos Pontos de Cultura implementados nas comunidades. Eles foram relevantes na medida em que consistiram em sistematizações e práticas educativas pensadas e geridas a partir dos próprios quilombolas, contribuindo, também, para subsidiar as respectivas demandas de uma educação escolar diferenciada para seu povo. Entretanto, devido às especificidades e às questões políticas que assolam cada uma delas, as estratégias adotadas para a permanência na luta por uma educação quilombola que, de fato, lhes é um direito, trilha caminhos diferenciados atualmente.

Uma análise comparativa das duas demandas apresentadas

É interessante observarmos que o protagonismo político das comunidades apresentadas,

principalmente no âmbito da luta por uma escola quilombola, ao mesmo tempo em que apresenta determinadas similaridades, o que chamamos aqui de pontos em comum, também traz consigo estratégias diferenciadas, em razão de suas respectivas histórias e demandas que, no entanto, assumem como objetivo comum a reivindicação por uma educação escolar condizente com suas culturas, seus costumes e seus saberes tradicionais. Tal observação nos leva a refletir sobre as constantes ressignificações que se apresentam na construção e implementação da educação escolar quilombola, por parte dos próprios sujeitos do processo, bem como acerca das estratégias políticas assumidas em cada um dos casos aqui trazidos.

Um dos aspectos observados em ambos os casos, e que desponta como desafio para a construção e implementação de educação escolar quilombola, é a pluralidade do público atendido nas escolas situadas em territórios remanescentes de quilombo. Tanto a escola do Campinho quanto a escola do Bracuí recebem alunos pertencentes a outros contextos étnicos e socioculturais. Toda essa pluralidade chama atenção para a forma como as diferenças são tratadas e concebidas no espaço escolar, para a maneira como a cultura, as identidades e as especificidades do território quilombola se apresentam e são, ou não, incorporadas na/pela escola, bem como para a forma como dialogam ou não com a diversidade existente. Nas palavras de Arruti (2017, p. 119):

‘Escolas em áreas de quilombo’ podem não receber apenas (e, eventualmente, nem mesmo principalmente) as crianças de tais comunidades, recebendo também crianças de comunidades do entorno. Da mesma forma, escolas situadas fora das áreas de quilombo, mas nas vizinhanças de comunidades quilombolas, podem atender também – e, por vezes, principalmente – as crianças dessas comunidades.

Compreendemos aqui que toda essa diversidade cultural poderia ser concebida como uma vantagem pedagógica (CANDAU, 2011 apud FERREIRO, 2001), ou seja, as diferenças poderiam ser vistas como intrínsecas aos processos pedagógicos, potencializando-os e tornando-os mais significativos, na medida em que as identidades seriam reconhecidas e valorizadas. Ocorre que os cenários

ilustrados apontam para outra direção: embora situadas em territórios quilombolas e classificadas como tal, constatamos o posicionamento contrário à implementação destas sob o argumento da heterogeneidade do público atendido.

[...] A escola mudou, logo, a relação com a comunidade, com a cultura daqui, também tinha que mudar. Não temos só alunos quilombolas aqui. Aliás, a maioria não é quilombola. Hoje a demanda é outra. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS DA ESCOLA ÁUREA PIRES DA GAMA, 2015).

Da afirmação acima emergem algumas questões importantes, dentre as quais destacamos a ausência de uma reflexão acerca da importância do debate étnico-racial e territorial, logo, do pertencimento a uma identidade étnica (BARTH, 2000), para a educação escolar quilombola, isto é, para as crianças e jovens quilombolas em idade escolar.

A defesa de uma “escola para todos” coloca em pauta o discurso da igualdade/universalidade que supõe um processo de homogeneização cultural, cuja educação escolar exerceu/exerce um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011). Da mesma forma, a justificativa que explica a negação de uma proposta de escola quilombola pautada no quantitativo de alunos atendidos pressupõe a perpetuação do silenciamento de uma identidade negada e invisibilizada histórica e socialmente. Nesse sentido, é interessante observarmos a lógica de pensamento das lideranças que estão mediando as lutas pela educação em suas comunidades.

A escola insiste em afirmar que essa escola não pode ser quilombola porque atende mais alunos de fora do que quilombolas. Eles não entendem... Essa escola é cem por cento quilombola. Todas as crianças moradoras da comunidade, atendidas pelos segmentos que a escola oferece, estão nessa escola, então ela é cem por cento quilombola, entende? (LAURA, 2014).

A fala da Laura, além de revelar a exclusão da identidade quilombola na escola, bem como as muitas relações de poder ali estabelecidas, denota também uma rejeição ao que a própria política de educação escolar quilombola determina à escola:

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socio-culturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana; IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo. (BRASIL, 2012).

Desse modo, parece predominar a ideia de que as questões sobre a cultura negra e quilombola só interessam a quem é negro e/ou quilombola. Um instrumento de negação ao tratar das questões de cunho étnico-racial no contexto de práticas educativas. Do ponto de vista do nosso referencial teórico, ousamos salientar que tal fato representa um racismo epistêmico contra todas e quaisquer outras formas de culturas e de saberes que não sejam a ocidental, privilegiada histórica e socialmente, que tende a deslegitimar todo projeto que propõe uma “diversalidade epistêmica” (OLIVEIRA, 2010, p. 285).

Diante do exposto até aqui, indagamos: como ficaria, então, a Educação Escolar Quilombola no campo das especificidades que suas respectivas diretrizes curriculares mencionam? O que muitos podem conceber como uma demanda social incoerente – uma escola de fato quilombola, não apenas no tocante ao reconhecimento representado pela classificação perante o censo escolar, mas também com referências às suas especificidades –, pelo fato de existir em escolas quilombolas alunos não quilombolas, é reconhecido pelo Estado como um direito: dar atendimento diferenciado a essa população, tal como ocorre com a população indígena e os povos do campo, promovendo uma interlocução com esses dois campos, a fim de respaldar ações para uma escola quilombola diferenciada (ARRUTI, 2009).

Ainda segundo Arruti (2017), uma análise possível para a chamada educação quilombola se apresenta por meio do complexo campo da educação diferenciada, representada por entraves políticos que se dão não apenas no âmbito da sua regularização, ou seja, classificação, mas também

nos contextos pedagógico e curricular, que devem estar pautados nos saberes e fazeres quilombolas, tanto no contexto das escolas localizadas nos referidos territórios étnicos, como naquelas que atendem alunos oriundos destes.

Uma questão que se apresenta de forma bastante interessante nesse contexto de análise são as estratégias incorporadas pelas comunidades no tocante à luta pela educação quilombola, mediante as relações estabelecidas com suas escolas locais e suas respectivas secretarias de educação.

Enquanto Bracuí inicia uma agenda de trabalho com a escola para pensar o processo de construção de uma escola, de fato, quilombola, não apenas no tocante à classificação perante o censo escolar, Campinho da Independência, diante da dificuldade em dialogar com a escola e com a atual coordenação da Secretaria de Educação de Paraty, distancia-se. É por entenderem a não viabilidade de suas lutas políticas dentro do contexto da escola que suas discussões sobre a educação quilombola permaneceram durante um longo período sem articulação com a escola.

O caminho trilhado estrategicamente por ambas as comunidades desponta para algumas questões importantes. No caso de Bracuí, por meio de suas jovens lideranças políticas, que tiveram/estão tendo acesso ao curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ, inaugura-se um novo ciclo de relação com a escola local. Neste, incorporam-se, em suas reivindicações, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, compreendendo a educação escolar quilombola enquanto modalidade de ensino da educação básica. Ressaltamos que tais discussões eram, até então, desconhecidas pelos professores e pela própria direção da escola. É, portanto, por uma demanda apresentada pela própria comunidade que a escola passa a ser classificada como escola quilombola no censo escolar de 2015.

Em relação à construção dessa escola quilombola, as jovens lideranças começam a pressionar a escola para que viabilize a formação continuada para o corpo docente, com ênfase na temática quilombola, tendo como principais articuladores de tal formação as próprias lideranças. Para tanto, contam com a parceria de professoras do departamento de educação das universidades UFRRJ e UFF (campus

de Angra dos Reis), bem como com pesquisadores parceiros da comunidade e movimentos sociais do município. Dessa forma, podemos observar que, apesar da classificação da escola como quilombola não significar literalmente uma mudança no seu fazer pedagógico, bem como no seu currículo, a atual gestão, tanto da escola quanto da Secretaria de Educação de Angra, entendem que este avanço exige um comprometimento político-pedagógico de todos os envolvidos.

Não queremos pensar apenas a classificação, mas pensar para além do Censo. Vocês estão dispostos a encarar essa proposta de uma escola nova? A continuar essa discussão para além dos muros da escola? O novo não está pronto, será construído! (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE ANGRA, 2015).

Institui-se, portanto, em Bracuí, um momento favorável para o estreitamento dos laços entre escola e comunidade. Mesmo com toda dificuldade apresentada e com alguns entraves que surgem nesse processo de reaproximação (como a resistência de alguns professores), a comunidade, juntamente com a escola, vem pensando o que seria a educação escolar quilombola naquele contexto, de que maneira poderiam (re)pensar o Projeto Político Pedagógico norteador de suas práticas educativas e do currículo, dentre tantas outras questões que competem ao sistema escolar.

No caso de Campinho, a estratégia política assumida na luta por educação escolar que contemple sua cultura quilombola tem sido a articulação com outros movimentos sociais, como caiçaras e indígenas, no intuito de pensarem coletivamente um projeto de educação diferenciada, de enfoque basicamente comunitário (voltado aos interesses de cada etnia e/ou comunidade) e centrado na ideia da especificidade (histórica, cultural, linguística) dos grupos envolvidos. Cabe aqui ressaltar que Bracuí também participa dessa articulação, entretanto, vive em Angra dos Reis um momento bem diferente do estabelecido no cenário educacional do município de Paraty, local onde se encontram grande parte dos grupos representados pelo Fórum de Populações Tradicionais.

Outra significativa estratégia em Campinho é a formação de um Grupo de Trabalho (GT) específico

para a discussão da educação quilombola, independente da educação formal. Tal iniciativa foi tomada diante da dificuldade que as lideranças encontravam no diálogo com o poder público local. O GT é formado por lideranças da comunidade, universidades, além de militantes de outros grupos (pesquisadores(as), ONGs, educadores(as) locais etc.).

É interessante pensarmos que a experiência atual vivenciada por Bracuí, de reaproximação com a escola, vem impactando Campinho, o que pode ser observado pela recente decisão de retomar o diálogo com a escola local e com a Secretaria Municipal de Educação. Para isso, a comunidade lança mão da produção de conhecimento oriunda do GT acima mencionado tanto para a reaproximação com o poder público local, quanto para pensar os possíveis caminhos para a construção do diálogo entre os dois espaços epistemológicos: a comunidade e a escola. Temos, assim, um novo ciclo no histórico de luta pela escola local, mas dessa vez a comunidade assume em sua pauta de discussão a situação da escola situada no quilombo de Cabral,¹² localizado também no município de Paraty, a poucos quilômetros do quilombo do Campinho.

O esforço neste momento, que por ser muito recente ainda não pode ser analisado aqui, é de diálogo entre Secretaria Municipal de Educação, comunidade, e demais atores sociais que compõem o GT, para a reflexão sobre a reorientação curricular para as escolas quilombolas do município, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a exemplo do trabalho que vem sendo feito com as escolas caiçaras do local.¹³

Toda essa vivência das comunidades junto às escolas situadas em seus territórios, inclusive as especificidades que se apresentam nesse contexto de luta, nos remete à discussão trazida por Arroyo

12 A proposta de reorientação curricular que está em pauta neste momento, em que comunidade e Secretaria Municipal de Educação (SME) de Paraty tentam uma nova aproximação, irá contemplar as duas comunidades quilombolas existentes no município: Campinho e Cabral. A escola do Cabral é uma escola municipal que atende aos anos iniciais do Ensino Regular Fundamental. Está subordinada à coordenação das escolas rurais da SME de Paraty e funciona no sistema multisseriado.

13 A SME de Paraty, em parceria com o Colégio Pedro II e a UFF campus Angra, iniciou desde 2016 um trabalho de reorientação curricular das escolas caiçaras, conhecidas como as escolas costeiras, no intuito de agregar na grade curricular dessas escolas os saberes oriundos da comunidade local, da cultura caiçara.

(2012). Para o autor, grupos como as comunidades quilombolas, ao se afirmarem sujeitos de saberes próprios, de outros processos de aprendizagem e experiências, de formação, de conscientização política e cultural, passam a resistir a esse modelo educacional hegemônico predominante, sobre o qual a instituição escolar ainda está fundamentada. Isso ocorre justamente porque eles se afirmam por meio de suas diferenças. Diferenças estas que também precisam ser consideradas quando pensamos a própria formulação de políticas direcionadas a essa população.

As questões trazidas no delinear dos cenários apresentados denotam processos de reinterpretações do que seria a chamada escola quilombola, estimuladas e/ou (re)orientadas pela própria relação que vai se constituindo e se modificando entre escola e comunidade. Um movimento de idas e vindas, de avanços e retrocessos, de diálogo e de silenciamento. Da mesma forma, ilustram como as experiências se entrecruzam, gerando novos contornos aos meandros das relações estabelecidas, ressignificando as estratégias de luta, trazendo diferentes atores sociais para o diálogo e abrindo novas possibilidades para mover-se e atuar nas brechas. Este “espaço ou lugar a partir do qual a ação, a militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói” (WALSH, 2016, p. 72).

Nesse sentido, compreendemos que este movimento “não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas das comunidades, dos movimentos” (WALSH, 2016, p. 72). Como afirma Laura, liderança do Campinho, “às vezes é preciso recuar, lançar mão de estratégias diferentes, se fortalecer na fortaleza da nossa própria construção [...]” (LAURA, 2014).

Considerações finais

Percebemos que o reconhecimento da diferença, cada vez mais evidente pela centralidade da cultura, tanto nas reflexões teóricas quanto na formulação das políticas educacionais, representa um grande desafio, mas também um importante impacto no cenário educacional na contemporaneidade. A proposta de uma escola quilombola pode contri-

buir para o rompimento de uma lógica ocidental, monocultural e branca de escola na medida em que interroga o sistema escolar com a presença e a história de sujeitos outros, questiona suas práticas pedagógicas e as relações de poder ali constituídas.

Embora a educação escolar quilombola seja uma categoria recente, ainda em disputa pelos principais atores sociais envolvidos, percebemos, por parte das comunidades, novas reinterpretações da política educacional e demandas diversas por uma educação diferenciada. Nesse sentido, a elaboração de políticas específicas para esta modalidade de educação representa um aprendizado em processo, tanto para os quilombolas quanto para os gestores e professores. Já no que remete a alguns municípios e suas respectivas Secretarias de Educação, destacamos certo descomprometimento com a política educacional já existente e que embasa a reivindicação de comunidades quilombolas por um projeto outro de educação e de escola, a exemplo do que vem acontecendo no município de Paraty.

Uma questão interessante a pensar é o quanto a experiência do quilombo Santa Rita do Bracuí vai impactar na luta do quilombo Campinho da Independência, levando as lideranças locais a repensarem suas estratégias e caminhos trilhados para retomarem o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação de Paraty e a vislumbrarem novamente a escola como um lugar de atuação, existência, criação e pensamento outro.

Outro aspecto que sobressai nos dois cenários analisados é o dilema vivido por ambas as comunidades. Enquanto Campinho retoma a tentativa de diálogo com o poder público local, reiniciando um novo ciclo de luta pela escola, na esperança de poderem respirar novos ares nessa relação silenciada entre escola e comunidade, Bracuí teme que todo esse processo já iniciado se perca e/ou retroceda mediante a entrada de uma nova gestão, desfavorável ao diálogo com a comunidade. Isso demonstra o quanto é frágil e limitada a política, uma vez que os sujeitos do processo estão sempre sujeitados à gestão municipal, a uma certa “boa vontade”, bem como ao posicionamento político de suas respectivas escolas e secretarias de educação.

Em suma, a tentativa aqui foi apresentar possibilidades diferenciadas de experiências de educação quilombola, pelo olhar dos protagonismos desse

processo, e das relações colocadas entre estes, suas respectivas escolas e secretarias. Desse modo, tais experiências, ainda que apresentem pontos em comum, podem ser tão diversas como os próprios

processos de formação das comunidades. Pensar em experiências de educação escolar quilombola pressupõe nos abirmos à pluralidade de possibilidades que estas representam.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARRUTI, José Maurício. A emergência dos “remanescentes”. Notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.
- _____. Políticas públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ActionAid, 2009. p. 75-110.
- _____. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomke (Org.). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2000. p. 25-67.
- BRAGATTO, Sandra. **Lauda antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo de Santa Rita do Bracuhy**. Parecer nº004/FCP/MinC. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.
- CANDAUI, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Projeto Mapeamento e Sistematização das Áreas Remanescentes de Quilombos**: relatório técnico-científico da comunidade negra de Campinho da Independência, Paraty, RJ. Universidade Estadual de Campinas/FCP/UFA, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LIMA, Livia Ribeiro. **Quilombos e políticas de reconhecimento: o caso do Campinho da Independência**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

MATTOS, Hebe. Et al. **Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica e sociocultural do quilombo de Santa Rita do Bracuí**. Niterói, RJ: INCRA/SRRJ/UFF/FEC, 2009.

MAROUN, Kalyla. **Jongo e educação**: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro, 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro, 2010.

WALSH, Catherine. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. In: SEMINARIO INTERNACIONAL ETNOEDUCACION E INTERCULTURALIDAD, 4., 2011, Lima, Perú. **Anais...** Lima, Perú: CEDET, 2011.

_____. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad**: ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

Recebido em: 28/04/2017

Aprovado em: 28/06/2017

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO-BA

*Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UNEB)**

*Marcos Luciano Lopes Messeder (UNEB)***

*Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB)****

RESUMO

Este artigo visa apresentar algumas reflexões a partir de uma pesquisa de doutorado realizada em três escolas, situadas em comunidades quilombolas do município de Bom Jesus da Lapa-BA, no Território de Identidade do Velho Chico. Buscamos analisar de que modo a educação escolar dialoga com as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, coordenadora pedagógica, pais e lideranças quilombolas, grupos focais com os alunos, análises dos projetos político-pedagógicos das escolas, observações de eventos, registros fotográficos e anotações em diário de campo. Os resultados demonstram que as escolas tratam as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas de maneira pontual, descontextualizada e superficial, em datas comemorativas, no componente curricular de história, gincanas e outros eventos. Todavia, constatamos algumas experiências pedagógicas significativas que vêm transgredindo os currículos escolares para dialogar com o universo sociocultural dos alunos.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Práticas curriculares. Relações étnico-raciais. Interculturalidade.

ABSTRACT

SCHOOL EDUCATION IN QUILOMBOLAS COMMUNITIES OF THE OLD CHICO IDENTITY TERRITORY-BA

This article aims to present some reflections from a doctoral research carried out in three schools, located in quilombola communities of the municipality of Bom Jesus da Lapa-BA, in the Identity Territory of Velho Chico. We seek to analyze how school education dialogues with the ethnic-cultural specificities of the quilombola communities. For the data collection, we used semi-leaders, focus groups with students, analyzes of political pedagogical projects of schools, observations of events, photographic records and notes in field diaries. The results structured interviews with

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Professora Adjunta da UNEB. E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com

** Doutor em Sociologia e Antropologia pela Universidade Lumière Lyon 2 – França. Professor Adjunto do Departamento de Educação da UNEB. E-mail: marmesseder21@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da UNEB. E-mail: dmqueiroz@uol.com.br

teachers, managers, pedagogical coordinators, parents and quilombola show that the schools treat the ethnic-cultural specificities of quilombola communities in a punctual, decontextualized and superficial way, in commemorative dates, in the curricular component of history, gymkhana and other events. However, we have observed some significant pedagogical experiences that have transgressed the school curricula to dialogue with the socio-cultural universe of the students.

Keywords: Quilombola school education. Curricular practices. Ethnic-racial relations. Interculturality.

RESUMEN

EDUCACIÓN ESCOLAR EN COMUNIDADES QUILOMBOLAS DEL TERRITORIO DE IDENTIDAD DEL VIEJO CHICO-BA

Este artículo pretende presentar algunas reflexiones a partir de una investigación de doctorado realizada en tres escuelas, situadas en comunidades quilombolas del municipio de Bom Jesus da Lapa-BA, en el Territorio de Identidad del Viejo Chico. Buscamos analizar de qué modo la educación escolar dialoga con las especificidades étnico-culturales de las comunidades quilombolas. Para la recolección de datos utilizamos entrevistas semiestructuradas con profesores, gestores, coordinadora pedagógica, padres y líderes quilombolas, grupos focales con los alumnos, análisis de los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas, observaciones de eventos, registros fotográficos y anotaciones en diario de campo. Los resultados demuestran que las escuelas tratan las especificidades étnico-culturales de las comunidades quilombolas de manera puntual, descontextualizada y superficial, en fechas conmemorativas, en el componente curricular de historia, gincanas y otros eventos. Sin embargo, constatamos algunas experiencias pedagógicas significativas que vienen transgrediendo los currículos escolares para dialogar con el universo sociocultural de los alumnos.

Palabras clave: Educación escolar quilombola. Prácticas curriculares. Relaciones étnico-raciales. Interculturalidad.

Introdução

Com a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas e particulares brasileiras (BRASIL, 2003), alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescenta a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena nos currículos da educação básica (BRASIL, 2008), as instituições escolares são convocadas a trabalharem com a diversidade cultural, tendo em vista incluir nas práticas pedagógicas as culturas e as histórias que foram silenciadas e subalternizadas pelas políticas educacionais brasileiras.

Nesse sentido, ensinar a história do negro e dos povos indígenas na escola brasileira é romper com a visão eurocêntrica que exclui outras raízes culturais formadoras do Brasil como povo e nação (MUNANGA, 2014).

Diante desse contexto, os movimentos organizados pelas comunidades quilombolas passam a reivindicar uma educação escolar específica e diferenciada, que trabalhe a história, a cultura, os valores e os saberes tradicionais de suas comunidades. Eles lutam por uma educação que reinterprete a função social e política da escola (ARROYO, 2014). Como fruto dessas reivindicações, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Edu-

cação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB nº 16 (BRASIL, 2012a), aprova, em 05 de junho de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as quais foram homologadas através da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Esta Resolução, em seu art. 1º, define a educação escolar quilombola como uma modalidade específica da educação básica (BRASIL, 2012b).

É pertinente destacar que, em alguns estados brasileiros, iniciativas governamentais precederam a discussão nacional promovida por diferentes atores sociais, como professores, pesquisadores das universidades, movimento quilombola, dentre outros sujeitos, sobre políticas específicas para a educação escolar nos quilombos. Em 2007, o estado do Mato Grosso começa o debate sobre esta questão, conseguindo, em 2010, elaborar as orientações para a educação escolar para as comunidades quilombolas. O Estado do Paraná, em 2006, através de ações públicas promovidas pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura (GTCM), inicia o levantamento das demandas atinentes à educação escolar quilombola; todavia, só em 2010 aprova uma proposta pedagógica para a educação quilombola (CRUZ, 2012).

Em 2009, o município de Santarém, no estado do Pará, aprovou uma Resolução que assegura em lei a efetivação de políticas públicas educacionais para os quilombolas, tendo como prioridade a contratação de professores quilombolas para lecionarem em escolas situadas nessas comunidades.

A Bahia foi o terceiro estado a propor a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola; porém, devido à falta de recursos e morosidade do estado, essas Diretrizes Curriculares só foram elaboradas em 2013, perdendo a oportunidade de sair na frente das Diretrizes Nacionais (OLIVEIRA, 2013).

As Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia foram aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação e pela Câmara de Educação Básica (CEE/CEB) através da Resolução nº 68, de 30 de julho de 2013, e homologadas pelo Secretário do Estado de Educação da Bahia em 18 de dezembro de 2013, publicada no Diário Oficial em 20 de dezembro de 2013 (BAHIA, 2013).

Frente a essas demandas, o currículo escolar das escolas quilombolas deverá articular os co-

nhecimentos tradicionais dos quilombolas com os conhecimentos escolares, sem hierarquização. Isso requer diálogo entre a gestão das escolas, professores, coordenação pedagógica, as comunidades e suas lideranças locais (BRASIL, 2012a). Além de uma clara concepção do que seja uma educação intercultural, pois a cultura precisa ser compreendida como processo dinâmico, engendrado por relações as mais diversas e, por isso mesmo, contraditórias, complementares, complexas. A cultura envolve as condições objetivas da vida, mas também os sentimentos, emoções e representações que se tem sobre o que é vivido. Assim, o que a cultura diz e o que está em jogo não são as diferenças, mas a alteridade que constitui nosso mundo. Ou seja, as relações que nos constituem enquanto um nós coletivo (GUSMÃO, 2011).

Tomando como referência essa problemática, a questão central da tese¹ tratou de indagar se as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas seriam contempladas nas práticas curriculares das escolas. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que teve como interlocutores professores, alunos, gestores, uma coordenadora pedagógica, os pais e as lideranças quilombolas locais. Esta perspectiva de pesquisa toma as interações cotidianas e o cenário ambiental e sociocultural no qual elas se desenrolam.

Com base nos princípios da etnografia, recorremos para a coleta de dados a entrevistas semiestruturadas, grupo focal, análise de documentos, observação participante, registros fotográficos e anotações em diário de campo. Portanto, não se trata de uma pesquisa etnográfica em sentido estrito, mas de um estudo que tem um viés etnográfico, com enfoque socioantropológico.

A pesquisa de campo foi realizada de abril a junho de 2013 em três escolas: a Escola Municipal Araçá Cariacá, situada na Comunidade Quilombola de Araçá Cariacá; a Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça e a Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, localizadas respectivamente nas comunidades de Brasileira e Rio das Rãs I, pertencentes ao Quilombo Rio das Rãs. Essas comunidades estão localizadas no município de

1 *Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico-BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais* (MACÊDO, 2015).

Bom Jesus da Lapa, no Território de Identidade do Velho Chico-BA/Brasil, que dista a 773 km da capital baiana, Salvador.

Os resultados revelam que as escolas trabalham as especificidades étnico-culturais das comunidades de maneira pontual e superficial, em datas comemorativas, no componente curricular de história, gincanas e outros eventos. Todavia, constatamos algumas experiências significativas para além do componente curricular de história de professoras que vêm transgredindo os currículos para dialogar com os conteúdos culturais e históricos das comunidades.

As práticas curriculares e o trabalho com as especificidades locais

A educação é um fenômeno complexo que não pode ser estudado sem levar em consideração os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais que estão imbricados no processo. Nesse sentido, corroborando com Amorim e Batista Neto (2011), compreendemos que as práticas curriculares são as ações desenvolvidas para a constituição do que denominamos currículo escolar, entendido não simplesmente como um conjunto de conteúdos formalmente estabelecidos, mas que se configura em diferentes saberes, conflitos, tramas e contradições, que se alimentam e retroalimentam cotidianamente. E o currículo se traduz em atividades e ganha significados através das práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 1999). Assim sendo, em consonância com Costa (2005, p. 61), entendemos o currículo escolar como

[...] um texto que pode nos contar muitas histórias: histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou como deveriam ser. O que há de comum entre elas é uma vontade de saber que, como assinala Foucault (1996), é inseparável da vontade de poder, e tem se constituído em 'prodigiosa maquinaria destinada a excluir' (p. 20). Na política cultural, essas representações construídas pelos discursos vão posicionando os indivíduos numa certa geografia e economia do poder cujo objetivo é o governo, a regulação social. Contudo, como nos alertou Said (1995), parece que entre os meandros das histórias para dominar sempre se cria um espaço

para algum tipo de escape, alimentado por histórias de contestação e emancipação. Na esmagadora maioria dos casos, prossegue ele, a experiência histórica de resistência e insubordinação preponderou, inventando novos caminhos para narrativas de igualdade e solidariedade humana.

Nessa mesma direção, Arroyo (2011, p. 139) ressalta que o currículo é um território em disputa não simplesmente "[...] porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos, como produtores de conhecimentos legítimos, válidos". Diante disso, urge a descolonização do currículo escolar, por um currículo que tenha lugar para a ecologia de saberes,² ancorado por uma concepção crítica e emancipatória de educação e um modelo de gestão democrática,³ de maneira que a educação possa ser compreendida para além dos "muros" das escolas, pois esta acontece em diferentes espaços sociais e os professores não são os únicos agentes do saber que podem promovê-la (BRANDÃO, 2007).

A educação escolar quilombola compreende as escolas situadas nas comunidades quilombolas, bem como as escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios (BRASIL, 2012a). Esta nova modalidade específica de educação exige que as práticas curriculares dialoguem com as culturas, as histórias e os saberes locais dos quilombolas.

As escolas nas quais trabalhamos atendem basicamente o público do ensino fundamental, totalizando 582 alunos e 25 professores, sendo 15 concursados e 10 contratados. Dentre os professores, apenas 10 residem nos quilombos. Todas as escolas têm salas multisseriadas, tanto no 1º Segmento do Ensino Fundamental, como no 2º Segmento do Ensino Fundamental.

Dos 11 professores entrevistados, 05 são quilombolas e 06 são de outras localidades (Bom Jesus da Lapa, Riacho de Santana e Caetitê). Dentre eles, 05 lecionam nos dois segmentos do Ensino Fundamental, 01 no 1º Segmento do Ensino Fundamental

2 "É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento" (SANTOS, 2007, p. 22-23).

3 "Art. 39 § 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas" (BRASIL, 2012b, p. 15).

e 05 no 2º Segmento do Ensino Fundamental. Esses professores têm entre um e quinze anos de experiência de magistério, com formação em Pedagogia, Geografia, Biologia, Letras, formação em magistério do ensino médio e formação geral. Dentre esses, um tem especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e outro, especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

As equipes gestoras das escolas (diretoras, vice-diretores e coordenadora pedagógica) têm entre cinco e vinte anos de experiência de magistério. Esses gestores têm formação em magistério do ensino médio, licenciatura em Pedagogia, Normal Superior e Letras. Dentre esses, um com especialização em Psicopedagogia e Gestão e outro em Psicopedagogia, e um cursa especialização em Letras.

Os dados divulgados preservam o anonimato das identidades dos sujeitos. Os professores das três escolas, diretoras, vice-diretoras e coordenadora pedagógica foram designados como docente 1, 2, 3 etc., seguido do nome da escola à qual estão vinculados.

Foi perceptível, durante a pesquisa, como a estrutura racista da sociedade brasileira se reproduz nesses espaços e dificulta a organização de uma instituição escolar orientada por um olhar de dentro. Mais adiante veremos como isso impede que as escolas sejam de fato geridas e organizadas a partir da lógica de uma educação comunitária diferenciada.

Posto isso, passaremos a apresentar algumas reflexões suscitadas pelos dados coletados nas entrevistas e conversas informais com os professores. Ao indagarmos os professores sobre *como as escolas trabalham com os conhecimentos locais, os saberes tradicionais e as especificidades étnico-culturais das comunidades*, encontramos as seguintes respostas: “Nós trabalhamos com esse conhecimento da história local, os saberes contados por Vitorino,⁴ *a gente trabalha na sala de aula explicando dentro dos conteúdos possíveis [...] na disciplina de História [...]*” (DOCENTE 1, Escola Municipal Araçá Cariacá, 10 de abril de 2013, grifo nosso). Outra professora acrescenta: “Aqui na escola, pelo menos quando eu trabalhei

com a disciplina de História, foi bem voltada para a história da comunidade, até porque a escola cobrava muito e as lideranças também” (DOCENTE 3, Escola Municipal Araçá Cariacá, 12 de abril de 2013). Continua discorrendo a professora:

[...] *O Sr. Florisvaldo já veio à escola várias vezes dar palestra, e como professora fui tentando entender pra passar para os alunos a história da comunidade [...].* A partir disso, houve duas gincanas, e a gente trabalhou nas gincanas também a história de Roque,⁵ houve até uma peça teatral [...] com a história de Roque, colocamos alguns alunos para apresentarem, então foi muito bonito. (DOCENTE 3, Escola Municipal Araçá Cariacá, 12 de abril de 2013, grifo nosso).

Em diálogo com professores de outra escola, assim se expressaram sobre o tema:

Seu Simplicio é uma das lideranças que sempre a gente solicita para contribuir com seus saberes, uma pessoa de muita luta aqui na comunidade. [...] Então, ele tem um conhecimento muito amplo e sempre que é solicitado ele contribui com a nossa escola. (DOCENTE 2, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 18 de maio de 2013, grifo nosso).

Trabalha como eu falei para você, aqui na comunidade tem a banda quilombo do professor Zezinho que fala sobre a cultura, o samba de roda, a capoeira. Tem um grupo dos próprios alunos que são dançarinos, então é por isso que a gente traz para a escola, para as culminâncias [dos trabalhos] (DOCENTE 3, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 20 de maio de 2013).

Continua com a narrativa:

Uma das lideranças que preocupa com a educação é Wilson, ele falou que o professor que fosse trabalhar História dentro da comunidade tinha que falar sobre os quilombolas, sobre a história da comunidade. Então eu fui obrigada, quando eu cheguei aqui, porque eu não conhecia [a história] e pra falar sobre

4 Sr. Vitorino Pereira de Castro é um representante das gerações mais velhas da comunidade e guarda na memória muitas histórias de seus ancestrais.

5 Presume-se, com base na memória social, que a origem da comunidade de Araçá Cariacá está ligada à história de Roque Pereira de Castro, que nasceu no século XIX, por volta da década de (1830), o qual era escravo da família Castro e Tanajura, da cidade de Caetitê, Bahia. Segundo a memória social, Roque foi vendido para a “mata de café” (São Paulo), resistiu para não ir: “morro, mas daqui não saio”. Essa resistência praticada pelo ancestral está presente na memória dos quilombolas, que se reconhecem como filhos da terra, descendentes de Roque, numa estreita relação de parentesco, tendo este como o principal modelo de luta e resistência e de afirmação de suas identidades (MACÊDO, 2008).

o quilombo eu fui pesquisar e foi a partir daí que a gente montou uma gincana pra falar sobre a história [...] (DOCENTE 3, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 20 de maio de 2013).

É pertinente assinalar que o Centro Cultural do professor Zezinho, que inclui a banda quilombo, sob a sua coordenação, objetiva trabalhar para a preservação das tradições culturais e a afirmação da identidade étnico-racial dos quilombolas. Oferece atividades de música, dança, teatro capoeira, samba de roda para pessoas da comunidade, dentre as quais participam também alunos da escola. Todavia, não existem articulações das atividades desenvolvidas no Centro com as práticas pedagógicas. Quando se realiza algum evento cultural na escola, os professores colocam esses alunos para apresentarem alguma dança na culminância das atividades. Neste sentido, vemos que as práticas culturais como danças e músicas entram em cena como “alegorias” de um conteúdo curricular que, embora possa até referir estas produções, não as toma com sentidos pedagógicos em si mesmas, nem as examina no seu significado e importância cultural.

Vejam os relatos dos professores de outra escola sobre o tratamento dessa temática:

A gente trabalha em sala fazendo debate, falando sobre o racismo, o preconceito, trabalha as culturas em gincana, o tema é voltado para a cultura da comunidade e em datas comemorativas [...] (DOCENTE 5, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 10 de junho de 2013).

Os saberes tradicionais e as especificidades culturais são trabalhos mais em gincanas. A época da gincana é no mês de outubro, porque tá mais folgado para eles [os alunos] ensaiarem, [apresentam] dramatizações, o samba de roda e as coisas antigas da comunidade [...] (DOCENTE 1, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 06 de junho de 2013, grifo nosso).

Quando eles [Chico de Helena e Manezim] vêm apresentarem na escola, os alunos acabam se envolvendo e participando. [...] *Só que é assim: os alunos desenvolvem os trabalhos e os professores só para orientarem para não virar bagunça. [...] Esse trabalho é apresentado no pátio da escola, é uma gincana escolar.* (DOCENTE 2, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 06 de junho de 2013, grifo nosso).

Vemos, através das narrativas, que as escolas convidam as pessoas mais velhas e lideranças quilombolas locais (Florisvaldo, Sr. Vitorino, Simplicio, Wilson, Chico de Helena e Manezim Canecão) para falarem sobre a história, a luta, os saberes tradicionais e as manifestações culturais das comunidades. É um procedimento metodológico importante para que educandos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas conheçam a realidade sociocultural e histórica dessas comunidades. Contudo, essas atividades são realizadas nas escolas de forma pontual, através de gincanas, no componente de História, datas comemorativas, peças teatrais e palestras, o que pouco favorece para a construção de uma experiência de educação escolar quilombola que esteja em sintonia com a dinâmica sociocultural e histórica dos quilombolas.

Os docentes não discutem teórica e politicamente o sentido da História como narrativa de ordenação do passado, ou seja, como veremos a seguir, não é estranho que a história coletiva e subjetiva seja estigmatizada pela condição de escravo, como algo naturalizado, e o racismo envergonhe a vítima e a culpabilize.

Dando prosseguimento ao diálogo, os professores ressaltaram que os alunos não gostam de estudar os assuntos referentes à população negra e quilombola, o que dificulta o trabalho com essas questões nas escolas, como podemos destacar:

Quando a gente vai falar sobre a história [dos afrodescendentes e quilombolas], os meninos falam: ‘Vai falar de novo sobre isso?’ Eles não gostam muito, entendeu? [...] (DOCENTE 3, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 20 de maio de 2013).

A aceitabilidade eu acho um pouco complicada, uns aceitam, outros não, a gente já ouviu relatos: ‘Vêm de novo com esse assunto de negro [...]’ (DOCENTE 5, Escola Municipal Araçá Cariacá, 24 de abril de 2013).

Podemos pensar acerca da resistência dos alunos remetendo-nos às declarações anteriores dos próprios professores, que dão conta de que a forma de trabalhar tais conteúdos não tem sido a mais estimulante. Isso, evidentemente, não se verifica apenas nessas escolas. A literatura tem apontado

para esse aspecto, mostrando que as atitudes dos alunos podem estar relacionadas ao trabalho pedagógico mecânico, repetitivo e descontextualizado e à abordagem de História que é utilizada para trabalhar esses assuntos em salas de aula, como ilustram os depoimentos a seguir:

Eu fico muito triste quando a gente vai falar da cultura local. Eles [os alunos] acham que é um assunto muito batido. *Eu não sei se é por conta da forma como a história dos negros foi passada para eles, ou se eles não gostam de falar [...]* (DOCENTE 3, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 06 de junho de 2013, grifo nosso).

Eu acho que alguns percebem como uma coisa distante, como uma coisa do passado [...] Mas a gente faz o trabalho e alguns participam com muita boa vontade, outros a gente tem que forçar a participação. (DOCENTE 5, Escola Municipal Araçá Cariacá, 24 de abril de 2013).

Essas narrativas nos dão pistas de que a História é trabalhada nas escolas numa sequência de tempo linear, evolucionista, baseada em episódios e eventos distantes da vida dos alunos. Além do mais, numa abordagem determinista e eurocêntrica dos fatos históricos, que desqualifica e ou invisibiliza as populações negras e quilombolas, o que certamente provoca a resistência dos alunos em relação a esses assuntos. Essas questões confirmam o que Santomé (2005) chama atenção, quando destaca que as salas de aula não podem continuar sendo espaços de memorização e veiculação de informações descontextualizadas.

O apego aos livros didáticos e ao conteudismo enumerativo e mnemônico são reflexos de professores que não se sentem autores de suas próprias práticas pedagógicas. Uma perspectiva intercultural de educação suporia um processo radical de autorreflexão sobre as próprias concepções de educação, História, currículo, conhecimento, relações de poder, racismo e desigualdade. E estes professores, formados por currículos que não os autonomizaram, não podem se autorizar a crítica.

Nesse sentido, é preciso superar a perspectiva tradicional e eurocêntrica de educação, currículo e História, para dialogar com a realidade sociocultural das comunidades, bem como buscar materiais didáticos e metodologias dinâmicas e problema-

tizadoras, para que os conhecimentos históricos e culturais sejam significativos e tenham sentido para os alunos.

Os professores reconhecem que o município de Bom Jesus da Lapa não tem uma proposta de educação específica para as comunidades quilombolas, pois o currículo oficial das escolas não é apropriado para essas populações; é um currículo “único”, “imposto”, homogêneo e uniformizado. No entanto, paradoxalmente, a Secretaria Municipal de Educação “cobra” das escolas que trabalhem com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. Os relatos ilustram essa informação:

O currículo escolar é único pra todas as escolas. O currículo da zona rural é o mesmo da cidade (DOCENTE 6, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 10 de junho de 2013).

[O currículo da escola é] *imposto sem discussão nenhuma [...]* (DOCENTE 1, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 17 de maio de 2013, grifo nosso).

[...] *O currículo oficial não está apropriado para as comunidades quilombolas. [...]* O professor, através do planejamento de ensino, busca uma aproximação com os conhecimentos da comunidade, especificamente em eventos. Mas há uma cobrança por parte da Secretaria que trabalhe com a realidade da comunidade quilombola. (DOCENTE 1, Escola Municipal Araçá Cariacá, 10 de abril de 2013, grifo nosso).

Os relatos denunciam que os conteúdos curriculares impostos pelo Sistema Oficial de Ensino não consideram as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas, denotando uma concepção monocultural de currículo e de cultura escolar. Assim sendo, podemos deduzir que o pensamento da racionalidade ocidental, da monocultura do saber científico, é o modelo inspirador da concepção de conhecimento nas escolas (CANDAU, 2014). Essas constatações remetem às reflexões de Boaventura de Souza Santos (2010), que se contrapõe ao modo de pensar da racionalidade moderna e defende uma racionalidade mais ampla e cosmopolita. O autor apresenta a “ecologia de saberes” para criar uma nova maneira de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. É necessário o trabalho de tradução, que é um procedimento capaz de criar inteligibilidade

recíproca entre as experiências sociais disponíveis, que foram suprimidas e marginalizadas pelo paradigma da racionalidade moderna (sociologia das ausências) e as experiências sociais possíveis (sociologia das emergências), isto é, “o AINDA-NÃO”, mas existe como possibilidades (potencialidade) e capacidades (potência) (SANTOS, 2010). Nesse sentido, o currículo referendado pela “ecologia de saberes” certamente possibilitaria o diálogo intercultural entre os conhecimentos escolares e os saberes e as práticas das comunidades quilombolas.

Diante dessa perspectiva, compreendemos a diversidade como uma construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está imbricada com as relações de poder (GOMES, 2007). “[...] A questão da diversidade sociocultural diz respeito à formação teórica, de caráter histórico, antropológico e sociológico, mas também a processos complexos de opção ética e política dos profissionais e das instituições” (COSTA; MESSEDER, 2010, p. 11).

Assim, é imprescindível deslocar o currículo escolar das competências e habilidades técnicas, para compreendê-lo como um campo em que está em jogo vários elementos, implicados em relações de poder, de maneira que os professores possam trabalhar com as diferenças na escola (COSTA, 2005).

Esse cenário exige investimento na formação dos professores para trabalharem com a diversidade étnico-racial e cultural no contexto escolar. Isso significa “[...] abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Vale destacar que durante a pesquisa de campo, tanto em Brasileira como em Rio das Rãs, não presenciámos os professores realizarem planejamento de ensino nas escolas, dificultando a organização e a sistematização dos trabalhos, a troca e socialização das experiências, bem como a adaptação do currículo oficial ao contexto das comunidades. Em Araçá Cariacá, com a existência de horário de atividade complementar (AC) proporciona o planejamento de ensino, ainda que este se faça de forma individual, percebe-se certa organização e sistematização das atividades didáticas e pedagógicas, como foi constatado durante as entrevistas realizadas.

Segundo os professores, o poder público Municipal de Bom Jesus da Lapa não oferece formação docente inicial e nem continuada para o trabalho escolar com a diversidade étnico-racial e a Lei nº 10.639/03 nas escolas, tampouco para o trato com as especificidades das comunidades quilombolas. Quando promove alguns cursos esporádicos, são para os docentes que lecionam História. Nesse sentido, os professores reivindicam formação específica para trabalharem nas escolas quilombolas. “Tem alguns cursos para os professores de História. Fala que vai ter essa formação continuada, só que fica no papel e não sai. Tem hora que começa e não termina” (DOCENTE 3, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 06 de junho de 2013).

Compartilhando essa informação, outros professores argumentam:

Nunca ofereceu [curso] para gente aqui na comunidade. E os professores cobram isso, seria específico para a comunidade quilombola [...] (DOCENTE 3, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 20 de maio de 2013).

A gente tem conhecimento por conta do curso da UNEB com a comunidade de Mangal e Barro Vermelho, Araçá Cariacá, reivindicação de Mangal Barro Vermelho, que parou e não deu continuidade [...] (DOCENTE 1, Escola Municipal Araçá Cariacá, 10 de abril de 2013).

Outra professora reforça a importância desse curso de capacitação, ofertado pela UNEB para as comunidades quilombolas de Mangal/Barro Vermelho e Araçá Cariacá: “[...] O curso serviu muito [...] os professores foram embora e aí acabou, mas foi muito proveitoso [...] *Se retornasse esse curso para os professores novatos, para nós, seria bom demais, a UNEB juntamente com a Secretaria seria muito bom*” (DOCENTE 2, Escola Municipal Araçá Cariacá, 11 de abril de 2013, grifo nosso).

O Projeto de Capacitação de Professores de Mangal/Barro Vermelho e Araçá Cariacá foi uma reivindicação dos líderes da Associação de Mangal/Barro Vermelho feita ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVII, Bom Jesus da Lapa. Com a remoção dos professores formadores para outros *campi* da UNEB, o projeto foi desativado.

Outro elemento que não favorece o trabalho com a questão racial e quilombola é a naturalização do preconceito e da discriminação racial. Os professores das três escolas veem os apelidos atribuídos aos alunos com traços de negritude mais ressaltados, pelo seu próprio grupo étnico-racial, como brincadeiras. Algumas falas remetem a esse problema: “Os meninos às vezes brincam, chamam os colegas de negro preto e macaco.” (DOCENTE 5, Escola Municipal Araçá Cariacá, 24 de abril de 2013); “O seu cabelo não entra água, o seu cabelo é duro, esse tipo de brincadeira entre eles.” (DOCENTE 3, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 20 de maio de 2013); “Os alunos chamam os colegas de grafite, Bernardo e foguinho, de uma forma geral, a gente vê que é brincadeira.” (DOCENTE 2, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 06 de junho de 2013).

Para combater as atitudes preconceituosas e de discriminação racial presentes no cotidiano escolar, é necessário compreender que a questão racial brasileira se situa dentro do complexo campo da diversidade cultural (GOMES, 2005). Ademais, essa temática não deve ser tratada como tema transversal, nem tampouco algo apenas de interesse das pessoas pertencentes à população negra ou indígena: é uma questão social, cultural e política de toda a sociedade brasileira. O tratamento desta temática implica em uma reorganização epistemológica de tal ordem que todo o sistema de ensino se vê afetado, posto significar literalmente recontar a história de formação da sociedade brasileira, que tem imensa dificuldade de superar o mito das três raças e da sua decorrente democracia racial que a confortava como não racista. Portanto, a ruptura não é pequena e o trabalho é vasto, longo e mexerá nas estruturas profundas do poder colonizador interno.

A pesquisa aponta que o desconhecimento dos professores sobre as histórias e culturas das comunidades e sobre a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes correlatas dificulta o trabalho com a temática nas escolas, como podemos constatar: “Os professores que são de fora já vêm dizendo que não têm conhecimento [sobre essas questões] e aí vai passando” (DOCENTE 4, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 22 de maio de 2013). Esse problema também aparece nas outras escolas:

Eu, na verdade, não conheço a história da comunidade. (DOCENTE 7, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 11 de junho de 2013).

Conheço os relatos do dia que as lideranças vieram para a palestra. [...] O que fica mais para mim, é a questão da luta pelo reconhecimento da comunidade [como] quilombola, mas eu ainda sei pouco, preciso estudar mais. (DOCENTE 4, Escola Municipal Araçá Cariacá, 11 de abril de 2013).

O desconhecimento dos professores sobre a realidade das comunidades quilombolas onde atuam não é condição exclusiva dessas escolas. Muitos docentes, em diversas regiões do país, não conhecem, ou mantêm pouca relação, com as comunidades quilombolas onde trabalham, e por isso acabam desenvolvendo as suas práticas profissionais distantes do universo sociocultural dos alunos (BRASIL, 2012a). Essa realidade reforça a urgência de formação específica para os professores das escolas quilombolas, bem como para professores das escolas que atendem alunos oriundos desses territórios.

Nesse sentido, os cursos de formação necessitam de currículos flexíveis para que possam estabelecer diálogo com “[...] as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola” (BRASIL, 2012a, p. 53). As diretrizes explicitam ainda a necessidade de formação dos coordenadores pedagógicos, bem como dos gestores das escolas e dos sistemas de ensino em regime de colaboração, para que a educação escolar quilombola seja implementada nos territórios quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios.

Quanto ao conhecimento dos professores sobre o que tratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma professora da Escola Municipal Elgino Nunes de Souza destaca: “Os professores sabem das Diretrizes, mas muitos não conhecem o que se discute no documento.” (DOCENTE 6, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 10 de junho de 2013). E em uma das escolas, segundo informação de duas professoras, não existem as Diretrizes para que os professores possam consultá-las. Acrescentamos ainda que todos os professores disseram que não conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Escolar Quilombola. Tal fato é compreensível, uma vez que essa legislação curricular, na época do trabalho de campo, havia sido editada há menos de seis meses.

A pesquisa ainda evidencia que a falta de coordenação pedagógica em duas das escolas, a insuficiência de materiais didáticos específicos, o comodismo e a resistência de alguns professores são elementos que não favorecem o trato pedagógico com a temática racial e os conteúdos históricos e culturais das comunidades.

Através dessas considerações expostas, podemos inferir que os professores encontram dificuldades para adaptar o currículo escolar ao universo sociocultural das comunidades, pois lhes faltam condições efetivas, tanto estruturais como pedagógicas, para a realização de suas atividades educativas, o que confirma que as práticas curriculares não dialogam com as especificidades étnico-culturais das comunidades. Desse modo, acabam reproduzindo uma concepção tradicional de educação, sem relação com o universo sociocultural dos educandos. Exceto em algumas atividades significativas, porém pontuais, que serão apresentadas no próximo tópico.

Ao analisarmos os Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas, uma vez que na época da pesquisa de campo não encontramos este documento em uma delas, constatamos certa valorização das competências e habilidades de leitura e escrita e do raciocínio lógico-matemático, pouca referência às questões históricas e culturais das comunidades, bem como à história e cultura afro-brasileira. Vale acrescentar que a leitura, a escrita e a matemática não devem ser negligenciadas nas escolas, mas, sobretudo, articuladas ao trabalho com os saberes e os contextos locais.

Os dados coletados nos grupos focais com os alunos e as entrevistas com os pais e lideranças quilombolas locais reforçam que as questões históricas e culturais das comunidades são trabalhadas nas escolas de maneira esporádica, em datas comemorativas, eventos e gincanas, o que certamente não contribui para romper com as atitudes preconceituosas, discriminatórias e, conseqüentemente, estigmatizantes presentes nas escolas, como também para a afirmação das identidades quilombolas dos alunos.

O trato pedagógico com a questão étnico-racial e quilombola: construindo novos significados

As práticas pedagógicas não acontecem num movimento de linearidade, com comportamentos monolíticos, apresentando os mesmos sentidos e significados. Há indícios nas escolas pesquisadas de algumas práticas, embora pontuais, com a temática étnico-racial e quilombola, para além do componente curricular de História, que nos possibilitam refletir que as escolas também são lugares de resistências e de construção de novos significados (AMORIM; BATISTA NETO, 2011).

Em Araçá Cariacá, uma professora relatou alguns trabalhos que já desenvolveu na escola sobre a temática racial. Entre as atividades realizadas, sobre a história e a cultura da comunidade, uma oportunizou aos alunos pesquisarem no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território Quilombola da Volta e a outra, uma visita à Casa da Memória, como ela própria destaca:

Inclusive alguns alunos pesquisaram naquele livro antropológico⁶ da comunidade algumas questões que eu trabalhei em português, referentes à comunidade, e trouxeram até o livro [para a escola].

Nós fizemos uma pesquisa na escola e eu levei os alunos até à Casa da Memória,⁷ mostrei todas as coisas que tem lá e expliquei para eles. [...] Se você [perguntar aos/às alunos/as] do quarto ano, eles vão saber dizer o que tem na comunidade e o que eles viram na casa da memória. (DOCENTE 2, Escola Municipal Araçá Cariacá, 11 de abril de 2013).

Prosseguindo o diálogo, a professora destaca que organizou uma peça sobre a história da comunidade, com a participação dos alunos, a partir do trabalho com o livro *Yoté: o jogo da nossa*

6 O livro antropológico a que a professora se refere é o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território Quilombola da Volta, que envolve as Comunidades de Araçá, Cariacá, Coxos, Retiro, Pedras e Patos, de 2009.

7 A inauguração da casa da memória de Araçá Cariacá aconteceu em 16/11/2012, durante o Seminário das Comunidades Quilombolas do Território do Velho Chico e a IV Semana da Consciência Negra, realizado no período de 13 a 18 de novembro de 2012, coordenado pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII de Bom Jesus da Lapa. A casa da memória na época da pesquisa de campo, em abril de 2013, ainda se encontrava em processo de estruturação.

história,⁸ a qual contou também com a participação da comunidade e envolveu toda a escola. Cada professor ficou responsável por uma temática do livro que foi trabalhada em sala de aula. Relata a professora:

Nós fizemos uma peça colocando como foi que aconteceu [a história da comunidade], *com os alunos representando o fazendeiro, Roque e a família de Roque. Eu fiquei a cargo de narrar o texto porque fui eu quem escreveu [a peça], eu narrava e os meninos iam apresentando. Trabalhamos primeiro na escola, depois nós apresentamos lá na Barrinha.*⁹ [...] Inclusive a gente colocou não só alunos da escola, mas também pessoas da comunidade para participarem conosco [...] Foi muito proveitoso, ficamos muito felizes porque saiu da própria escola [...] A peça foi organizada com base no livro *Yoté: jogo da nossa história* [...] (DOCENTE 2, Escola Municipal Araçá Cariacá, 11 de abril de 2014, grifo nosso).

A professora continua discorrendo sobre outra atividade desenvolvida na escola:

O livro *Estórias quilombolas*,¹⁰ *os meninos sabem de cor e salteado* [...] têm as histórias de Santo, da onça, do homem que virava lobisomem, a gente já trabalhou com eles, os meninos já têm noção desses textos. A turma da tarde do fundamental I tem medo das histórias de assombração. [...] Eles leem os

textos e depois da leitura a gente faz perguntas com base nas historinhas e eles respondem. Eu trabalho mais em Português no fundamental I [4º e 5º ano]. (DOCENTE 2, Escola Municipal Araçá Cariacá, 11 de abril de 2013, grifo nosso).

Os relatos nos dão pistas de que a professora busca estabelecer diálogos entre os conteúdos escolares e as questões étnico-culturais e históricas da comunidade, a exemplo da pesquisa feita pelos alunos sobre a história e cultura da comunidade no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território Quilombola da Volta, a visita na Casa da Memória, como também o trabalho sistematizado a partir de leitura dos textos do livro *Yoté: o jogo da nossa história*, o qual contou com a participação de toda a escola e de membros da comunidade. A professora demonstra ter conhecimento da história, ficando responsável pela elaboração e narração da peça, como também do que trata em especial no livro *Estórias Quilombolas*, quando destaca que este livro contém histórias de assombração (histórias de que os/as alunos (as) do ensino fundamental I têm medo), histórias religiosas (de santo) e de mistérios (o homem que virava lobisomem). Contudo, não fica evidente se são feitas associações entre as histórias relatadas no livro e histórias que circulam na comunidade, tampouco quais interpretações são dadas para as histórias e por que os estudantes têm medo. Outro aspecto que não parece ser explorado é a própria existência de outras comunidades quilombolas, suas histórias, localização, lutas e o fato de haver livros didáticos e paradidáticos produzidos a partir dos saberes destas comunidades.

Vale ressaltar que essa professora participou, a convite das lideranças de Araçá Cariacá, do I Fórum de Educação Quilombola da Bahia, realizado em novembro de 2009 em Salvador. Neste evento a Coordenação da Diversidade SEC/BA distribuiu o livro *Estórias quilombolas e quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negros* para os professores que atuavam nas escolas em comunidades quilombolas e pesquisadores interessados na temática. Ademais, acrescenta-se a essa informação que a professora também participou do Curso de Capacitação e Acompanhamento de Professores para as Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Mangal/Barro Vermelho e de Araçá Cariacá.

8 Livro produzido pelo Instituto Agostin Castejon (Instituição filantrópica sem fins lucrativos). É um material didático formado pelo jogo africano Yoté, que pode ser praticado por duas ou mais pessoas. O jogo conta a vida e a obra de personagens brasileiros, como: Adhemar Ferreira, Chiquinha Gonzaga, Clementina de Jesus, Cruz e Souza, João Cândido, Lélia Gonzáles, Luiz Gama, Mãe Menininha, Mãe Senhora, Milton Santos, Pixinguinha e Zumbi dos Palmares. Além disso, no final do livro abre-se a possibilidade para o (a) aluno (a) incluir duas personagens da própria comunidade (uma mulher e um homem) e apresenta ainda uma variedade de atividades para os/as professores (as) trabalharem em sala de aula.

9 Todos os anos, no mês de novembro, os quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico escolhem uma comunidade quilombola da região para realizar o evento em comemoração ao dia da Consciência Negra. As escolas quilombolas também são convidadas a participar deste evento.

10 Livro organizado por Glória Moura, da coleção Caminho das Pedras, volume III, contém histórias religiosas, de animais, de assombrações e mistérios, as quais foram narradas pelos remanescentes de quilombos do País. A obra é destinada aos/as alunos (as) do ensino fundamental e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da autoestima dos moradores de quilombos, principalmente alunos (as) e professores (as) das comunidades quilombolas de Santa Rosa dos Pretos (MA), Mata do Tição (MG), Osório (RS) e Kalunga (GO). Essas histórias também têm como propósito auxiliar o trabalho com a Educação das relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03.

Em Brasileira, uma professora relata duas atividades realizadas com os alunos.

Agora mesmo, com o eixo de cidadania, *eu peguei uma cartilha¹¹ dos povos tradicionais* [os indígenas, os quilombolas, as comunidades de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores etc.], *elaborei um questionário pra eles buscarem as respostas para poderem conhecer esses povos e as lutas de cada um.* [...] Que leis garantem esses direitos ou não garantem. Então eu levei isso pra eles. Eu falei: ‘Gente, é uma oportunidade que vocês têm de entender um pouco mais sobre essas questões de quilombos.’ [...] *Mas eu percebi, pelos trabalhos, que eles não conseguiram ler direitinho, nem todos os povos eles conseguiram destacar, as leis também é um pouco complexo, eu vi que eles não conseguiram colocar direito, mas é uma tentativa.* (DOCENTE 4, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 22 de maio de 2013, grifo nosso).

A professora sublinha que vai trabalhar novamente o conteúdo com os alunos. Importa considerar a necessidade de aulas dinâmicas, problematizadoras e contextualizadas para a participação e interação dos alunos no processo educativo e melhor aprendizagem “[...] sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista [...]” (GOMES, 2012, p. 15).

Vemos, na sequência do depoimento, como a professora evidencia certa sensibilidade e compromisso político com os problemas da comunidade.

Eu fiz uma palestra sobre a questão da história local, peguei várias fotos dos tempos anteriores e fui fazendo uma linha de tempo da história. Eu acho que foi legal, e a gente percebe, quando você conversa com os alunos, que eles já sabem falar um pouquinho, mesmo sem ter um trabalho tão elaborado e sistematizado, mas a gente tem trabalhado. Inclusive eu trouxe a memória de uma mulher lá do Capão do Cedro¹² que sofreu muito [na época do conflito]. [...] Tem o depoimento dela chorando e eu levei pra sala de aula pra tá mostrando, até porque percebo que tem essa necessidade de tá falando pra eles [...] (DOCENTE 4, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 22 de maio de 2013, grifo nosso).

11 *Direitos dos povos e Comunidades Tradicionais*, cartilha elaborada pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial em 2013.

12 Comunidade quilombola que faz parte do quilombo Rio das Rãs.

A professora parece reconhecer a necessidade de um trabalho mais sistematizado quando observa: “Eu acho que foi legal, e a gente percebe, quando você conversa com os alunos, que eles já sabem falar um pouquinho, mesmo sem ter um trabalho tão elaborado e sistematizado, mas a gente tem trabalhado”. Assinala também que o trabalho com a história e cultura quilombola não pode ficar apenas sob a responsabilidade do professor de História, é preciso da participação de todos os docentes, para que os alunos “[...] aos poucos possam ir conhecendo mais e mais para então valorizar” esses conhecimentos locais. E arremata:

Na verdade, a gente tem um sonho que realmente essa questão da história [...] possa melhor ser trabalhada, para tá enriquecendo a afirmação desses futuros quilombolas,¹³ porque os que sofreram durante os conflitos ficaram bastante sensibilizados da necessidade da união, do respeito, do conhecer, do aceitar-se quilombola. [...] A gente percebe que os alunos, de uma forma geral, não estão mais neutros, mas ainda tem muito pra ser trabalhado, há essa necessidade. Porque eles no futuro é que vão seguir isso aqui [...] (DOCENTE 4, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, 22 de maio de 2013, grifo nosso).

Em Rio das Rãs, uma professora também relata como está trabalhando os conteúdos curriculares do livro *Educação das Relações Étnico-Raciais* do Fundamental II, que auxilia no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas:

A gente leva o livro para a sala e coloca os alunos para ler; de acordo a leitura eu vou explanando o conteúdo, colocando questões e eles voltam fazendo alguns questionamentos. Inclusive tem um texto que eu pedi pra eles construírem, uma árvore genealógica sobre os parentes. [...] Então, a gente traz a questão da família negra, a questão de como foi à escravidão. [...] Tem uma página que fala sobre os quilombos e um texto que cita como pai de Santo, o ‘finado’ Andreino,¹⁴ cita sobre o quilombo Rio das

13 Expressa o sentido das crianças e jovens como futuras lideranças quilombolas da comunidade. Dito de outra maneira, a expressão parece sugerir uma espécie de ato falho, como se estas crianças e jovens ainda não tivessem se constituído como quilombolas plenos, ou seja, precisam incorporar a consciência política da sua própria condição, cuja introjeção se fará pelas relações comunitárias e ação pedagógica da escola.

14 O Sr. Andreino Francisco Xavier foi um curador (já falecido) de Rio das Rãs muito conhecido na região, bastante respeitado e querido por todos do território quilombola (SILVA, 2010).

Rãs, *então a gente tem que [...] dizer para os alunos que é um orgulho essa cultura, é um orgulho a gente ser quilombola, pelo menos pra mim.* (DOCENTE 4, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 07 de junho de 2013, grifo nosso).

A professora abre o livro e aponta: “Aqui, na página 100, fala sobre o quilombo Rio das Rãs, já estudamos esse texto. Muitos alunos, devido à maneira como eu falo, acabam se empolgando [...]”. Continuando com o relato, destaca: “Agora com o eixo temático, Identidade Cultural,¹⁵ estou trabalhando duas horas/aula por semana” e acrescenta: “Eu acho que a educação quilombola tinha que começar a partir da realidade dos alunos, deveria encaixar a realidade dentro dos livros de história deles” (DOCENTE 4, Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, 07 de junho de 2013).

A professora trabalha de maneira dinâmica e contextualizada, busca estabelecer relação dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos, possibilitando a participação ativa destes nas atividades realizadas. O envolvimento emotivo de sua condição de ser quilombola e da sua autoestima positiva certamente favorece o processo ensino-aprendizagem e influencia de maneira significativa a formação da identidade quilombola dos alunos.

Através dos elementos fornecidos por esses fragmentos de práticas de ensino, podemos inferir que as professoras reconhecem a importância de fazer dialogar os conteúdos curriculares com a realidade sociocultural e histórica das comunidades, e assim vêm “tentando” materializar esse propósito nas escolas. O esforço das professoras vai no sentido da reflexão de Freire (1997, p. 85-86, grifo do autor), ao assinalar que: “Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* [...]”. Todavia, cabe assinalar que, em que pesem algumas iniciativas positivas, de modo geral há um grande hiato entre o que se deseja para as escolas e o que se operacionaliza nas práticas curriculares.

15 Segundo informação de uma professora, esse eixo e o de cidadania [e consumo], como também os de leitura de rótulos [de embalagens] e recursos naturais foram incluídos, em 2013, nos currículos das escolas do município pela nova gestão da Secretaria Municipal de Educação, com o propósito de padronizar os componentes curriculares das escolas, para facilitar a transferência dos alunos de uma escola para outra.

Entendemos que sem a participação e o protagonismo das comunidades quilombolas, não há como pensar em educação escolar quilombola (LOPES, 2013; SILVA, 2013). Ao indagarmos às lideranças locais que educação escolar desejam para as suas comunidades, elas explicitam que a escola tem que ter “a cara do quilombo”, isto é, elas reivindicam uma educação diferenciada, que além de trabalhar com matemática, história, geografia, português etc., inclua de forma efetiva no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas educativas, a história, a cultura, os valores, os costumes, os saberes e o modo de vida de suas comunidades, como ilustram os relatos a seguir:

[...] A educação escolar quilombola não pode fazer só com o professor na sala de aula, o professor precisa buscar a comunidade [...] as pessoas idosas para trabalharem os valores [...] (LIDERANÇA QUILOMBOLA 2, Araçá Cariacá, 22 de abril de 2013).

A educação escolar tem que ter a cara do quilombo, e garantir também os conhecimentos de português, matemática, história, geografia, porque nós precisamos desse ensino que é o ‘normal’. Mas nós precisamos do ensino que é o nosso jeito, que é a nossa cara, porque se isso não acontecer, nós não somos diferentes, tá entendendo? Existe aquele dizer: É proibido ser diferente? Não é. Então, nós queremos ser diferentes. (LIDERANÇA QUILOMBOLA 1, Brasileira, 16 de maio de 2013).

[É necessário] melhorar a qualidade do material didático e incluir a história e a cultura da comunidade no currículo escolar. [...] Falar de Chico Tomé, da história do avô dele, como funcionava antigamente o Mucambo, como funcionava o Retiro. Isso precisa ser registrado na escola para servir de material didático. (LIDERANÇA QUILOMBOLA 2, Brasileira, 16 de maio de 2013).

Vemos, através desses depoimentos, que as lideranças consideram importante que as escolas recorram às pessoas mais velhas das comunidades, para que possam compartilhar os seus conhecimentos, saberes, práticas e valores culturais, bem como incluir nos trabalhos educativos a memória de líderes locais que contribuíram com a luta e a história quilombola. Dessa forma, as escolas poderão contribuir de maneira significativa no processo de construção da identidade étnico-racial e da autoestima dos educandos (MACÊDO, 2008).

Nesse processo educativo, os espaços localizados nas comunidades quilombolas, a exemplo da Casa da Memória (em Araçá Cariacá) e da casa de farinha (em Rio das Rãs), devem também ser apropriados e considerados pelas escolas como importantes ambientes de aprendizagens (ARRUTI; MAROUN; CARVALHO, 2011).

Diante dessas demandas, as escolas são convocadas a repensar o papel social, político e pedagógico da educação, tendo em vista descolonizar os currículos, para que possam construir práticas educativas interculturais, em diálogo com a realidade sociocultural e histórica das comunidades quilombolas. Ademais, os gestores e o Estado são obrigados a não verem os quilombolas como meros destinatários agradecidos da educação escolar em suas comunidades, mas como sujeitos de direitos e propositores de políticas para os seus territórios (ARROYO, 2014).

Considerações finais

Os professores reconhecem a necessidade de trabalhar os saberes tradicionais, as histórias e as culturas das comunidades quilombolas, porém não conseguem transgredir os currículos para ir além dos conteúdos impostos pelo Sistema Oficial de Ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que as práticas curriculares das escolas não contemplam as especificidades étnico-culturais dos quilombolas. No entanto, constatamos algumas experiências significativas nas três escolas pesquisadas, de professoras quilombolas, ou que têm vínculos familiares com lideranças locais, que vêm transgredindo o currículo oficial e buscando outros significados, para aproximarem os conteúdos escolares do universo sociocultural dos alunos.

Diante desse contexto, é urgente superar as propostas de educação impostas às escolas quilombolas, para elaborar propostas curriculares, interculturais e diferenciadas, referendadas pela “ecologia de saberes”, partindo de dentro das comunidades quilombolas, de maneira que os conteúdos escolares dialoguem com os saberes e as práticas desses sujeitos.

Essas demandas exigem que a gestão das escolas seja autônoma e democrática, para que possa criar espaços para o exercício de diálogos inter-

culturais entre as escolas, as comunidades locais e as suas lideranças. Além do mais, a Secretaria Municipal de Educação deve oferecer às escolas assistência técnica, financeira e pedagógica para a elaboração, a execução e a avaliação de suas propostas de educação.

A educação escolar quilombola requer mudanças epistemológicas, políticas e culturais profundas no campo da educação, com implicações para a gestão das escolas e dos sistemas de ensino, para os currículos, os materiais didáticos, as práticas educativas e as políticas públicas de formação de professores. Nesse sentido, é imperativo que o Sistema Municipal de Ensino invista em políticas públicas específicas de formação docente, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A exemplo das escolas indígenas, defendemos a criação e a implementação de Cursos de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Quilombola (LICEEQ) para os professores que atuam nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios. É importante que essas políticas de formação se estendam também aos gestores das escolas e dos sistemas de ensino e aos coordenadores de área e coordenadores pedagógicos. Essa empreitada exige trabalho em regime de colaboração entre os entes federados (Município, Estado, Distrito Federal e União), bem como a vontade política dos governantes e a mobilização de toda sociedade civil.

Supõe, também, como em todo diálogo intercultural, que as partes envolvidas estabeleçam seus debates internos, ou seja, no âmbito dos sistemas de ensino (e aqui se trata dos professores e gestores da educação básica e da universidade), os atores devem promover uma intensa reflexão sobre suas próprias relações com as políticas afirmativas e o significado do racismo institucional. Por outro lado, as comunidades quilombolas devem discutir os seus próprios dilemas identitários, culturais e políticos. Como preconiza Appadurai (2009), a interculturalidade é um processo tenso entre alteridades que devem estar conscientes dos riscos da experiência dialógica que este exercício implica.

A caminhada é longa, há muito o que se fazer para que possa garantir de fato uma educação

diferenciada para os quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico, como também melhorar as condições materiais de vida no que tange à infraestrutura, transportes, saúde, estradas, comunicação, regularização fundiária, geração de

rendas, desenvolvimento sustentável, entre outros bens e serviços sociais, para que os quilombolas sejam incorporados à sociedade nacional de maneira efetivamente mais simétrica e possam gozar da plena cidadania e de seus direitos à diferença.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria de; BATISTA NETO, José. As práticas curriculares em uma escola da rede municipal do Recife: os fios e trama da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 1, n. 2, p. 288-310, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

APPADURAI, Arjun. Diálogo, risco e convivialidade. In: APPADURAI, Arjun. Et al. **Podemos viver sem o outro?** As possibilidades e os limites da interculturalidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2009. p. 21-38.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUTI, José Maurício; MAROUN, Kaila; CARVALHO, Ediléia. Educação quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma Pedagogia Quilombola. In: CUNHA, Ana Stela de Almeida (Org.). **Construindo Quilombos, desconstruindo mitos**: a educação formal e a realidade quilombola no Brasil. São Luís: SETAGRAF, 2011. p. 29-43.

BRASIL. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 68, de 30 de julho de 2013. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, Bahia, 20 dez. 2013. Ano XCVIII, nº 21.316.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 30 maio 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 30 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 jun. 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 nov. 2012a. Seção 1, p. 8.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2012b. Seção 1, p. 26-30.

BRANDÃO. Carlos R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CANDAUI, Vera Maria. Educação intercultural; entre afirmações e desafios: In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23- 41.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641- 661, set./dez. 2011.

COSTA, Livia Alessandra Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes (Org.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____ (Org.). **O currículo nos limiares contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37-68.

CRUZ, Carcius Marcelus. **Trajatórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná no início do III milênio**. 2012. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF, 2007. p. 39-62.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2005. p. 17-47.

_____. Apresentação. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012. p. 7-16.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-vírgula**, n. 10, p. 32-45, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/New%20Drive/Downloads/13898-33520-1-SM.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

LOPES, Dilmar Luiz. **Rodas de conversa e educação escolar quilombola: arte do falar e saber fazer**. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima**. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

_____. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais**, 2015, 217 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2015.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade** v. 4, n. 1, p. 34-45 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/viewFile/26989/14725>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. 2013. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 82-113.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Valdélino Santos. **Rio das Rãs e Mangal: feitiçaria e poder em territórios quilombolas do Médio São Francisco**. 2010. 354f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Recebido em: 01/04/2017

Aprovado em: 02/07/2017

AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO QUILOMBOLA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESPECÍFICA

*Agda Marina Ferreira Moreira (UEMG)**

*José Eustáquio de Brito (UEMG)***

RESUMO

Os processos educativos e de formação político-identitários reproduzidos no interior de cada comunidade remanescente de quilombo, juntamente com as experiências advindas dos movimentos sociais quilombolas, são aspectos indispensáveis na discussão de implementação de uma modalidade escolar quilombola. Partindo de um estudo de caso, apresentaremos resultados das observações oriundas da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga e do movimento quilombola mineiro, bem como da pesquisa de dissertação de mestrado em Educação e da trajetória profissional na ONG Cedefes e na N'Golo. Para tanto, utilizamos por método a observação participantes, além de trechos de entrevistas centradas no problema, realizadas no campo de pesquisa. Dentre os resultados apresentados, buscaremos enfatizar as formas de se educar construídas nas trocas cotidianas e nas interações com as mobilizações políticas, sendo ambas importantes produtoras de pedagogias próprias, que se relacionam diretamente às reivindicações e aos aspectos tradicionais presentes nas comunidades quilombolas, sendo parte de uma cosmovisão africana. Em constante diálogo, comunidades e movimento nos instigam a reconhecer formas alternativas de formação de sujeitos engajados, que se reconhecem enquanto quilombolas e que são responsáveis diretos pela preservação dos saberes-fazeres construídos nos espaços de suas respectivas comunidades.

Palavras-chave: Processos educativos. Movimento quilombola. Formação identitária. Educação quilombola.

ABSTRACT

THE CONTRIBUTIONS OF THE QUILOMBO MOVEMENT TO THE CONSTRUCTION OF A SPECIFIC PROPOSAL FOR EDUCATION

Educational processes and processes of political identity formation developed within each runaway descendant community, along with the experiences derived from runaway community social movements are indispensable elements in discussing the implementation of a runaway community school model. Based on a case study, we present the results of observations made with the runaway community of Carrapatos da Tabatinga (State of Minas Gerais, Brazil) and the entire Minas Gerais runaway

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG). Assessora executiva da Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais. E-mail: agda.quilombos@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UEMG). Vice-reitor e docente da UEMG. E-mail: joseeustaquio.brito@uemg.br

movement, in a Masters' Dissertation study carried out while working with NGOs Cedefes and N'Golo. These were made while developing participant observation, and with fragments of problem-based interviews carried out during the research. Among the results presented, we seek to emphasize forms of education which focus on everyday exchanges and interactions resulting from political mobilizations, which are both presented as producing their own pedagogical methods, in turn directly related to the specific demands and traditional aspects present at runaway communities, as integral parts of African worldviews. In a constant dialogue, communities and political movement encourage a recognition of alternative ways of forming engaged subjects, who recognize themselves as members of runaway communities and as directly responsible for the preservation of know-how constructed in their respective communities.

Keywords: Educational processes. Quilombola movement. Identity formation. Quilombola education.

RESUMEN

LAS CONTRIBUCIONES DEL MOVIMIENTO QUILOMBOLA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN ESPECÍFICA

Los procesos educativos y de formación político-identitaria que se reproducen en el seno de cada comunidad descendiente de quilombos, junto con las experiencias fruto de sus correspondientes movimientos sociales son aspectos indispensables para discutir la implementación de una modalidad escolar propia. Partiendo de un estudio de caso, presentaremos los resultados de observaciones realizadas en el seno de la comunidad de Quilombo de Carrapatos da Tabatinga y del movimiento de los quilombos de Minas Gerais, así como la investigación de disertación de Maestría en Educación y de la trayectoria profesional de la ONG Cedefes e na N'Golo. Para ello utilizamos el método de la observación participante, junto con tramos de entrevistas centradas en el problema realizadas En el campo de la investigación. Entre los resultados presentados buscaremos enfatizar formas de educarse construidas en los intercambios cotidianos y en las interacciones con las movilizaciones políticas, dos importantes fuentes de pedagogías propias que se relacionan directamente con las reivindicaciones y con los aspectos tradicionales presentes en las comunidades de quilombos, y que forman parte de una cosmovisión africana. En constante diálogo, comunidades y movimiento instigan a reconocer formas alternativas de formación de sujetos comprometidos, que se reconocen como miembros de estos quilombos -*quilombolas*- y que son responsables directos de la preservación de saberes- haceres construidos en los espacios de sus respectivas comunidades.

Palabras clave: Procesos educativos. Movimiento de los quilombos. Formación identitaria. Educación en los quilombos.

Introdução

O advento dos remanescentes de quilombos enquanto categoria social reconhecida pelo Estado brasileiro demarca uma transição normativo-legal, que passa a configurar estes grupos como detentores de direitos específicos. Tal transição tem seu marco com a promulgação da Constituição de 1988, que estabelece não somente um novo conceito que define estes grupos, mas que passa a reconhecer os remanescentes de quilombos como categoria social distinta. Tal avanço encontra-se ancorado na efervescência dos movimentos sociais que adentraram o cenário político brasileiro de forma mais incisiva a partir de 1970, tendo destaque as pautas endossadas pelo Movimento Negro, sendo os precursores das discussões em torno da temática quilombola.

Nesse contexto, a formação do movimento quilombola instituído em Minas Gerais se deu em 2005, com a criação da Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais (N'Golo), fruto de uma ampla cooperação entre instituições, pesquisadores e universidades. Estimulados pela promulgação do Decreto nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003a), diversas comunidades quilombolas adentraram as mobilizações em busca de reconhecimento e de acesso aos direitos básicos, sobretudo o acesso ao território.

Não obstante, a Educação tem se apresentado como importante pauta de discussão, uma vez que parte significativa das comunidades quilombolas no estado de Minas Gerais estão inseridas numa realidade de intensa vulnerabilidade social e de precarização dos serviços públicos, da qual a educação escolar não foge à regra. Apesar dos desafios enfrentados pelas comunidades no que tange ao acesso à educação, vale ressaltar os esforços construídos entre comunidades e coletivos sociais em prol de uma educação diferenciada que vise à formação de seus sujeitos. Neste sentido, vale apontar dois aspectos indispensáveis nas discussões em torno de uma proposta de Educação Quilombola: a) a existência de práticas educativas reproduzidas no interior das comunidades; e b) a influência do movimento quilombola na proposição de uma proposta escolar diferenciada. A observância destes aspectos foram elementos norteadores para o desenvolvimento da pesquisa que subsidia o presente artigo,

resultado da confluência de nossa dissertação de mestrado e de nossa trajetória profissional junto ao movimento quilombola mineiro.

Ao longo de cinco anos de atuação em projetos sociais desenvolvidos em diversos territórios quilombolas, sobretudo nas regiões Norte, Rio Doce e Jequitinhonha, pudemos observar e acompanhar os processos de autorreconhecimento e de organização política de diversas comunidades, tendo no bojo de suas ações o acesso a direitos. Nesse processo, identificamos algumas distinções dentre as comunidades quilombolas visitadas em contextos sociais distintos, tendo em sua organização social, na manutenção de práticas culturais, na localização em área urbana ou rural e na participação política elementos de maior distinção. Pudemos observar que as comunidades que possuíam maior interação com o movimento social instituído eram mais organizadas e, de uma forma geral, preservavam aspectos relacionados a sua cultura tradicional e contavam com a participação de membros de todas as faixas etárias.

Dentre as inúmeras comunidades visitadas, a de Carrapatos da Tabatinga se destacava – e de distinguia das demais – sob alguns aspectos que descrevemos posteriormente. Tais questões, oriundas de uma observação ainda superficial, nos instigou a pesquisar os processos educativos reproduzidos no quilombo, tendo em suas formas cotidianas de educar aspectos basilares de sua formação identitária e de engajamento político.

Juntamente a esse processo, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012) demarca o reconhecimento de uma proposta pedagógica a eles voltada, considerando as especificidades de suas formas de reprodução social, saberes e fazeres, indispensáveis à formação identitária dos sujeitos quilombolas. Contudo, para que a proposta alcance seus objetivos e ampla adesão entre seu público-alvo, torna-se necessário um diálogo, sendo a participação de lideranças, discentes e do movimento quilombola indispensáveis para uma efetiva implementação.

Diante do exposto, nosso intuito é o de contextualizar as contribuições dos coletivos sociais na elaboração de uma proposta educativa diferenciada, perpassando a educação popular, do campo,

para então adentrarmos numa proposta voltada às populações quilombolas. À luz das observações coletadas em nossa pesquisa de campo e de nossas interlocuções no âmbito profissional junto ao movimento quilombola, apresentaremos alguns elementos que denotam a indissociabilidade entre os processos educativos reproduzidos nas comunidades e nas interações com o movimento. Ademais, vale ressaltar o papel que ambos desempenham na formação identitária de sujeitos quilombolas engajados, sendo esta uma etapa de suma relevância para pensarmos suas reivindicações no campo do direito, sobretudo o direito à Educação.

A tomada de consciência: novas possibilidades de se educar

Um novo clima cultural começa a se formar. [...] Um mundo novo se levanta diante deles, com matizes até então despercebidos. Ganham, pouco a pouco, a consciência de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no seu mundo e da captação das tarefas de seu tempo ou da visão nova dos velhos temas. Começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos quanto ao pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente otimistas. (FREIRE, 2013, p. 74)

Iniciamos as discussões com uma citação de Paulo Freire, que, ao discutir em sua obra *Educação como prática da liberdade*,¹ problematiza o momento de transição pelo qual passava a sociedade brasileira, no qual os sujeitos e grupos historicamente estigmatizados e excluídos do processo político-social-educativo adentram o cenário para trazer suas percepções e visões de mundo. Rompendo com aquilo que ele designa como alienação, desesperança e sentimento de inferioridade, os movimentos sociais passam a valorizar suas formas de viver, de produzir conhecimentos e, principalmente, sua cultura.

Concomitantemente às propostas que emergiam em torno de uma Educação Popular, as discussões em torno da Educação do Campo ganharam destaque junto aos coletivos sociais do meio rural, trazendo em seus discursos duas importantes perspectivas, indispensáveis à compreensão de tal

processo. A primeira característica consiste numa histórica desigualdade socioeconômica entre o homem do campo e o homem urbano, uma vez que o acesso a serviços públicos básicos apresenta uma significativa diferenciação entre os distintos contextos, não sendo diferente no que diz respeito à Educação. Já o segundo aspecto relaciona-se às diferentes formas de reprodução econômica e sociocultural identificadas no meio rural, sobretudo se considerarmos o acesso à terra.

Em Minas Gerais, o movimento pela Educação do Campo tomou corpo com a realização do I Encontro Estadual por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu entre os dias 5 e 7 de junho de 1998, fruto da cooperação de diversas entidades vinculadas aos movimentos do campo.² O principal objetivo desse evento foi “discutir a problemática atual da escolarização rural e debater propostas visando construir as bases de um projeto educacional e político, a partir do campo, da realidade daqueles que moram e trabalham no meio rural, de sua cultura e experiências” (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA, 1998, p. 3). Apesar de não ter enfoque nos grupos tradicionais do campo, as discussões foram imprescindíveis para a formulação das propostas educacionais voltadas aos grupos étnico-raciais, uma vez que a grande maioria das comunidades remanescentes de quilombos está localizada em área rural.

As dinâmicas socioculturais do homem do campo perpassam por distintas formas de saberes e fazeres, as quais encontram-se ancoradas num vasto repertório demarcado pela tradicionalidade e ancestralidade desses grupos, que mantêm práticas oriundas das gerações que os antecedem. Ademais, o acesso aos meios de informação, à qualidade de vida, à inserção no mundo do trabalho e escolar, às relações familiares, às redes comunitárias, dentre tantos outros aspectos, resulta numa formação identitária específica, diretamente interligada à produção e subsistência agrícola e aos modos culturais que dela resultam. No campo educacional,

2 As instituições participantes responsáveis pela realização do evento foram: Movimento dos Sem Terra, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Associação Mineira das Escolas-Famílias-Agrícolas (AMEFA), além de representantes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professores das redes municipal e estadual de ensino.

1 A primeira edição desta obra data de 1967.

os sujeitos do campo trazem consigo seus valores e concepções de mundo, o que exige uma pedagogia diferenciada, que só se torna viável mediante utilização de instrumentos e linguagens condizentes com suas realidades.

Partindo de uma perspectiva freireana, o processo educativo deve considerar as vivências e experiências dos educandos em sua esfera social, uma vez que trazem consigo – e para a sala de aula – suas formas de interagir e interpretar o mundo, cabendo ao docente estabelecer trocas e formas de interação condizentes com a realidade de seus discentes. Nesse sentido, a Educação do Campo contribuiu para a desconstrução do paradigma de que o homem do campo, por ser, em sua maioria, analfabeto, era ignorante. Ora, talvez uma das maiores contribuições deste movimento foi o de considerar os diversos saberes tradicionais que estes indivíduos possuíam e que, portanto, deveriam ser mobilizados pedagogicamente.

Somadas às vozes do campo, as reivindicações do Movimento Negro contribuíram para a desconstrução da existência de uma pretensa igualdade de cunho racial no Brasil, endossada pelo mito da democracia racial. Aqui, nos importa destacar as contribuições dos coletivos negros na proposição de uma proposta educativa que contemplasse sua trajetória e suas contribuições socioculturais, a fim de desconstruir as desigualdades e racismos aos quais estes sujeitos estavam submetidos. A pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, Regina Pahim Pinto (1993, p. 28), reforça a relevância que a educação ganhou nos debates e nas mobilizações dos movimentos negros:

[...] De fato, se considerarmos o movimento negro como um indicador da atitude do negro, percebemos que a educação sempre esteve no centro das suas preocupações. Nas primeiras décadas do século, surgiram na cidade de São Paulo inúmeras associações negras que desenvolveram as mais diversas atividades educacionais. [...] Se antes o negro almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento de sua cultura, do seu modo de ser e de sua história.

Uma das mais significativas resultantes desse processo de mobilização no campo educacional foi

a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003b), que resultou na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tais dispositivos trouxeram para a discussão curricular a representação do negro – e de sua herança enquanto importante matriz histórico-cultural constituinte do Brasil –, tendo em sua identidade etnicamente diferenciada um aspecto de extrema relevância no contexto educacional.

Resultante desse processo inicial, o movimento quilombola, amparado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT),³ aprova junto à Conferência Nacional de Educação (Conae) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombolas na Educação Básica (BRASIL, 2012), que destaca importantes elementos constitutivos a serem respeitados nos currículos escolares de escolas voltadas a este público específico, tais como:

- da memória coletiva;
- das línguas reminiscentes;
- dos marcos civilizatórios;
- das práticas culturais;
- das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- dos acervos e repertórios orais;
- dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Parte desses aspectos pode ser identificada como constituinte dos processos educativos das comunidades quilombolas, os quais, alguns deles, podemos

3 Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) Sobre Povos Indígenas e Tribais, da qual o Brasil é signatário desde 2004. Dentre suas determinações, o direito autodeclaratório vinculado a uma identidade coletiva pode ser considerado o principal avanço, aliado às reivindicações do movimento quilombola, uma vez que pressupõe a autonomia destes grupos em se reconhecerem e se declararem enquanto remanescentes de quilombos.

identificar na realização de nossa pesquisa junto à comunidade de Carrapatos da Tabatinga. Contudo, antes de adentrarmos na descrição de nosso campo e dos resultados de pesquisa, faz-se necessário apresentarmos algumas discussões que emergem de nossa interação com o movimento quilombola. Nosso intuito é identificar as contribuições desses coletivos na formação identitária dos sujeitos quilombolas, sendo esta etapa imprescindível no processo educativo e formativo dos indivíduos que se autodeclaram quilombolas, sobretudo lideranças.

A experiência enquanto elemento transitório-formativo vivenciado junto ao movimento quilombola: um estudo de caso

Como já descrevemos anteriormente, o movimento quilombola em Minas Gerais – contexto ao qual nos deteremos no presente trabalho – formalizou-se como principal entidade representativa das comunidades mineiras em junho de 2005, sob a razão social de Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais (N’Golo). Pudemos acompanhar parte da trajetória da entidade, quer de forma presencial, quer por meio das narrativas daqueles que participaram ativamente de sua formação. Tal experiência se deu mediante participação como colaboradores da N’Golo junto aos eventos de articulação política, mobilizações regionais e na organização do V Encontro Estadual de Comunidades Quilombolas de Minas Gerais, em 2012, mediante atuação profissional na ONG Cedefes.⁴

Ao longo de nossa experiência profissional, dois momentos se distinguem, a fim de contribuir para as reflexões que aqui nos propusemos a desenvolver. A primeira se relaciona ao acompanhamento da agenda de lideranças da N’Golo, sobretudo aquelas junto aos setores públicos, quer na construção de projetos e parcerias, quer na discussão de políticas públicas para o público em questão. Já o segundo momento faz referência ao processo de elaboração

de uma revista publicada pelo Cedefes, que resultou num diagnóstico acerca das comunidades quilombolas em Minas Gerais. Em ambas as experiências pudemos captar narrativas, discussões e trocas de experiências entre lideranças quilombolas, sobretudo no que diz respeito à sua inserção no movimento quilombola instituído. Uma fala recorrente entre eles diz respeito às mudanças observadas e vivenciadas por cada um após adentrar o movimento, o que denota o aspecto formativo do movimento em si, sendo parte das percepções acerca do movimento e da construção identitária definida nestes espaços.

Vale ressaltar que um dos elementos que endossaram nossa escolha pela comunidade de Carrapatos da Tabatinga para nossa pesquisa de dissertação de mestrado foi a significativa participação de seus membros na N’Golo e no movimento quilombola de âmbito nacional. Atuantes desde as primeiras mobilizações, as lideranças da comunidade ganharam destaque e atualmente são tidas como referências para as demais lideranças e comunidades quilombolas. A principal figura política da comunidade, Sandra Maria da Silva, foi presidente da N’Golo por dois mandatos consecutivos (2011-2015), além de ser a representante do estado de Minas Gerais na Conaq.⁵

Partindo do pressuposto de que os processos educativos somente são possíveis por meio da experiência de seus sujeitos, compreendemos que todo grupo humano tem a necessidade de transmitir sua experiência acumulada às novas gerações, a fim de que sejam perpetuadas no presente, o que explicaria a relação tênue entre processos educativos e experiências. Nesse sentido, o movimento quilombola torna-se espaço de trocas, de solidariedade e de compartilhamento das experiências individuais (comunitárias) que, apesar de suas individualidades, encontram um ponto comum entre elas: a exclusão.

A exclusão pode ser considerada fator determinante na formulação de pedagogias próprias e da proposição de pautas relacionadas às demandas sociais vivenciadas pelos grupos historicamente invisibilizados ao longo de nossa história. Na construção de uma proposta educacional hegemônica,

4 Atuação profissional como Técnica de pesquisa do Projeto “Quilombos Gerais” (2011-2013) e como Coordenadora Executiva dos projetos “Promoção e Desenvolvimento de Agentes Quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha” e “Agentes Quilombolas Socioambientais: o turismo como geração de renda no Médio Jequitinhonha” (2013-2015) junto ao Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Cedefes).

5 A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) é a principal entidade representativa quilombola em âmbito nacional, contando com a filiação de todos os estados brasileiros que possuem comunidades remanescentes de quilombos.

esses grupos, organizados, propõem uma forma de se educar baseada em suas referências históricas e culturais, nas especificidades étnicas e nas práticas cotidianas, tendo por referência as desigualdades nas quais se veem imersos. Todo esse repertório, baseado numa experiência de grupo/classe, endossa os discursos proferidos nas mobilizações, o que, conseqüentemente, reflete na pauta do movimento por educação. Arroyo (2012) aponta que os padrões de poder/saber se constituíram no intuito de inferiorizar os coletivos sociais, o que estimulou a elaboração de formas próprias de se constituir o pensamento sociopedagógico.

Orientados pela tradicionalidade, pela memória coletiva e pelas experiências de luta das diversas comunidades, em seus respectivos contextos, os coletivos sociais propõem um projeto educativo amplo, que enfoque suas realidades por meio da valorização de uma educação associada às reivindicações materiais e de condições básicas de vida. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2012, p. 79) descreve que:

O objeto das mobilizações são necessidades localizadas no seu universo mais próximo, na reprodução mais imediata da existência, porém as reivindicações são dirigidas para fora, para os governos, para as políticas públicas, para a reforma agrária, para o modelo econômico, para a igualdade, para a escola e as universidades. Para outro projeto de sociedade. Os movimentos sociais e juvenis geram um saber de si e um saber-se para fora. Um saber político que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa 'globalidade'. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo. Conscientes dos limites para superá-los.

Em suma, as reivindicações e demandas trazidas pelos coletivos sociais derivam das experiências das comunidades, resultantes dos desafios que elas enfrentam em torno da sustentabilidade, da luta pela terra e/ou da reprodução sociocultural (tradição). O que vale demarcar neste momento é o papel que a experiência possui em tal processo, sendo no fazer, no ensinar-fazendo, que os saberes são absorvidos de uma forma efetiva, culminando na constituição de sujeitos politicamente engajados.

A experiência quilombola diz também de todo um histórico de ausências de políticas e investimentos em infraestrutura, sobretudo na área educacional, o que pode ter sido um estímulo para se criar formas próprias de se educar. Para além do acesso à educação formal, as comunidades quilombolas do estado ainda enfrentam o silenciamento de suas especificidades e buscam ser representadas no currículo escolar vigente. Tal situação torna-se ainda mais agravante se considerarmos os municípios que possuem comunidades quilombolas, mas que são praticamente desconhecidas enquanto tais pela gestão municipal e pela população local.

Conseqüentemente, as experiências que emergem das mobilizações quilombolas são indispensáveis para a construção de um modelo de educação quilombola, em resposta às suas demandas. Experiência que advém de uma vivência, de uma construção de sentido na prática, descrita por Jorge Larrosa (1994, p. 02) "como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Sendo assim, o processo de conscientização destes sujeitos enquanto quilombolas diz de um processo reflexivo, crítico e político, que revela as dimensões de uma série de elementos e signos que contemplam as perspectivas de ser quilombola. A assimilação dos sujeitos à trajetória e identidades coletivas somente é possível a partir de uma consciência individual, de uma experiência de si.

As trocas culturais e a transmissão dos saberes e fazeres são de suma relevância neste processo, uma vez que a experiência, o "passar por", representa uma pedagogia que não pode ser aprendida no espaço da escola, por exemplo. Essa formação totalizante do sujeito somente é possível na vivência em comunidade, uma vez que condiz às subjetividades, àquilo que se relaciona aos sentimentos, à identidade, aos valores morais e à etnicidade do grupo.

Partindo das experiências relatadas pelos quilombolas de Carrapatos da Tabatinga acerca de sua própria experiência, sobretudo com o movimento quilombola, é possível afirmar que estes sujeitos tornam-se quilombolas a partir do momento em que se apropriam politicamente do significado de "ser quilombola". Em diversos momentos, a liderança mais atuante da comunidade, Sandra Maria, relata que, ao se aproximar das primeiras mobilizações do movimento quilombola estadual,

Não sabia nem como me comportar, eu tinha vergonha e medo de tudo. Eu ficava que nem bicho do mato, quietinha num canto, só escutando o que os outros quilombolas que estavam há mais tempo falavam. Eu agarrava no braço do Jésus (companheiro de movimento) e ficava prestando atenção no que aquele povo tava dizendo. Eu não sabia de nada, nem sabia que a gente tinha direito. Aos poucos fui aprendendo e me soltando mais. (SANDRA MARIA, 54 anos).

Ao tomarmos o breve relato de Sandra, é possível notar o antes e o depois de sua experiência, sendo sua trajetória no movimento quilombola um processo formativo, que perpassou sua experiência de si enquanto quilombola. A geração que deu início a uma articulação voltada à temática quilombola na comunidade teve seu processo de consciência de si a partir do conhecimento e da experiência junto ao movimento, sendo perceptíveis falas e comportamentos bastante marcados, reflexo de suas experiências. Este fenômeno é descrito por Brandão e Assumpção (2009) como uma educação popular diretamente vinculada a uma tradição quilombola, uma pedagogia dialógica, uma vez que se baseia nas trocas (experiência) entre sujeitos e na transmissão oral. Para esses autores, a educação popular pode ser entendida como um trabalho coletivo, ou seja, é o momento em que “a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 35).

Ao perguntarmos “O que você acha que mudou na sua vida depois que você começou a ser um militante da causa quilombola?”, a experiência também aparece como importante traço na narrativa de outra liderança da comunidade:

Mudou muito, porque através dessa militância eu vi o quanto que a gente pode mudar a consciência nossa mesmo e de quem tá ao redor da gente. Fácil não é não, mas que a gente pode mudar muita coisa, correr atrás de muita coisa, conseguir muita coisa, através da união. E, como se diz... o movimento... [pausa de dois segundos] muita gente pensa que quando a gente tá no movimento a gente quer buscar as coisas só pra gente, e não é. A gente quer buscar pro bem comum. E se a gente der as mãos e lutar junto, a gente consegue fazer pra gente e pra todos que tá ao nosso redor. (TÂNIA, 54 anos).

Ao longo de nossa inserção profissional, em que pudemos acompanhar de perto lideranças qui-

lombolas que compunham a N’Golo, identificamos diversos elementos que demarcaram a trajetória desses indivíduos nos movimentos. Parte desses relatos encontram-se numa cartilha produzida pela ONG Cedefes – a qual pudemos organizar⁶ –, de onde extraímos dois fragmentos que descrevem parte dessa experiência:

Nasci na comunidade de Mumbuca. Meu pai era carreteiro de bois, também fazia caixão para enterar morto. É bom trabalhar em comunidade, mas é difícil! Eu queixo porque não estudei mais. Queria estudar mais, mas meu pai não deixou. Depois que comecei a participar da N’Golo aprendi muito. Hoje tenho mais informações sobre a questão quilombola em Minas e no Brasil, tenho mais conhecimento e as coisas começaram a acontecer na minha vida. (JOÃO DA CRUZ BISPO). (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA, 2013, p. 31-32).

Assim, o que aprendi na minha comunidade me preparou para participar da N’Golo. Quero sempre fazer parte dessa história de luta pelos direitos quilombolas em Minas Gerais. Juntos construímos uma história, juntos podemos mudar nosso futuro. Podemos participar da escrita de uma nova história em Minas Gerais. (JESUS ROSÁRIO ARAÚJO). (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA, 2013, p. 33).

Ao utilizarmos parte das narrativas de duas lideranças quilombolas – que atuaram ativamente no processo de formação da N’Golo –, identificamos dois aspectos importantes: a relação direta com movimento e a percepção de luta e sua conscientização de uma identidade pós-movimento. O movimento que percebemos é o da experiência desses sujeitos, o de apropriação de um conhecimento acerca de si, de suas identidades e de seus direitos, individuais e coletivos. Aqui, temos dois agricultores rurais que relatam seu processo de “estar no mundo”, de valorização, da construção de sua autoestima. O aprendizado adquirido no movimento contempla e valoriza as diversas subjetividades e questões materiais indispensáveis à vivência e manutenção comunitária, nas quais as formas de saberes e fazeres quilombolas encontram-se ancoradas.

6 Cartilha intitulada *Comunidades Quilombolas de Minas Gerais: entre direitos e conflitos*, que apresenta resultados do projeto trienal “Quilombos Gerais”, lançada em 2013 pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva.

Partindo do pressuposto de que as comunidades quilombolas possuem formas diferenciadas de reprodução sociocultural, podemos concluir que suas formas de educar também devem contemplar tais diferenciações, o que tornam legítimos os demais espaços de formação e de propostas pedagógicas voltadas aos seus sujeitos. Nesse sentido, os movimentos sociais representam um espaço de valorização de sua cultura diferenciada e de conscientização dos sujeitos quilombolas, rompendo com estruturas homogeneizantes e excludentes às quais esses grupos estiveram submetidos ao longo do processo histórico. O que os movimentos sociais propõem são experiências que visam a superação de exclusões, havendo aqui um importante processo de transformação social, uma vez que: “A visibilidade da experiência se torna então evidência para o fato da diferença, em vez de se tornar uma forma de explorar como a diferença é estabelecida, como ela opera, e como e de que maneira constitui sujeitos que veem e atuam no mundo” (SCOTT, 1998, p. 302).

A tomada de consciência acerca de si, de seu lugar enquanto sujeito social e de ocupar um lugar de desigualdade numa conjuntura ampla emerge de uma relação oprimido/opressor, ao qual Paulo Freire traz contribuições de suma importância no âmbito educacional. A inserção junto aos movimentos pode ser considerada o momento de transição do quilombola para o sujeito político, detentor de direitos, consciente de sua trajetória de exclusão e da necessidade da luta. Aqui, a educação pode ser entendida como uma forma de expressão da liberdade, de ruptura com uma hegemonia que aliena os grupos sociais invisibilizados.

Por meio da transmissão de suas lutas e filosofias de vida a educação proposta pelos movimentos ganha forma, se concretiza como proposta educativa efetiva, indispensável à manutenção de suas formas próprias de viver. Mais do que uma influência, os movimentos sociais são os principais responsáveis pela conquista de propostas educativas específicas. Todo este processo deve ser considerado e valorizado enquanto um importante mérito dos movimentos, a fim de desconstruir estereótipos negativados acerca dos quilombolas, tidos como desorganizados e “marginalizados” pelo senso comum.

As conquistas do movimento quilombola no que tange à Educação Escolar Quilombola ainda são pouco mensuráveis, uma vez que as diretrizes específicas são recentes, além da pouca efetividade ao implementar tal política de forma abrangente. À luz do MST, obtemos uma compreensão mais ampla acerca do acesso à Educação como uma estratégia de luta do movimento, uma vez que congrega inúmeras experiências bem-sucedidas de uma educação diferenciada:

A escola é vista como um espaço onde crianças e adolescentes estão se formando como seres humanos integralmente. Assim, ela não é lugar de ‘aprendizagem apenas teórica’, mas lugar de ‘estudo e trabalho’. A escola deve se somar no objetivo de construir sujeitos da história, portanto deve formar a ‘consciência e a capacidade de ação’, a partir dos interesses da classe trabalhadora. A organização coletiva também possui na proposta analisada um valor educativo fundamental, pois é ela que permite superar a atual forma de sociedade e é capaz de gerar a consciência de classe. (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 46, grifo do autor).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os sujeitos quilombolas possuem uma nítida compreensão de que, diante de uma histórica exclusão, o acesso a direitos, incluindo a Educação, somente será concretizado por meio de lutas e reivindicações bem alinhadas entre si.

As relações entre observador-observado: questões metodológicas

As interações entre pesquisadores e pesquisados teve início ainda durante nossa trajetória profissional, o que gerou reflexos positivos para o alcance dos resultados da pesquisa. A descrição deste processo torna-se importante para compreendermos os desafios e as possibilidades que a pesquisa de campo nos impõe, além de atestar a inexistência de uma “neutralidade” do pesquisador ao observar seus sujeitos. Ao contrário, este processo também se torna formativo e dinâmico, cabendo ao pesquisador adequar todos os conceitos teórico-metodológicos apreendidos anteriormente, para com eles dialogar e adaptá-los às questões de campo. Nossa experiência atesta que os roteiros nada mais são do que norteadores iniciais, que

vão sendo reformulados de acordo com aquilo que observamos em campo ao longo de nossa inserção na comunidade.

Nossa pesquisa buscou seus subsídios no método etnográfico sem, contudo, se caracterizar como tal, sendo uma opção por nós adotada ao longo da pesquisa. Sob a perspectiva de dar voz aos sujeitos pesquisados – a fim de identificar a autopercepção enquanto quilombolas –, os separamos em três grupos específicos: a) lideranças adultas que participam ativamente do movimento quilombola; b) jovens e adolescentes; c) a matriarca e principal referência da comunidade. Para tanto, lançamos mão dos seguintes métodos de pesquisa: a observação participante (ANGROSINO, 2009); entrevista centrada no problema (RIBEIRO, 2008); narrativa (FLICK, 2009); análise de dados visuais; e triangulação de dados (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2004), a fim de captar na subjetividade cotidiana as formas de educar desses sujeitos. Vale dizer que a pesquisa se deteve a observar dois espaços distintos: o núcleo familiar de Dona Sebastiana, a matriarca da comunidade, e os espaços de articulação política representados pelo movimento social quilombola.

Ao fazermos referência à convivência em nossa prática enquanto pesquisadores, estamos nos referindo à construção de confiança, fator que julgamos ser imprescindível na condução de uma pesquisa

orientada pela etnografia, o que, a nosso ver, só é possível adquirir mediante trocas e vivência com os sujeitos da pesquisa. O “fazer com eles” foi de suma importância para percorrermos espaços e atividades que somente os membros da família se viam autorizados a participar, o que contribuiu significativamente para a coleta do material oriundo das observações de campo.

Vale ressaltar que, durante todo o processo de pesquisa de campo, ficamos hospedados na casa da liderança Sandra, local que é uma importante referência para a comunidade, uma vez que ela reside no mesmo lote em que a associação comunitária quilombola está localizada. Nesse sentido, participamos de forma ativa da vivência em comunidade, captando situações e interações bem interessantes, tendo à nossa disposição nosso “objeto” quase que em tempo integral. Durante as observações, o único material utilizado foi o caderno de campo, o que, de certa forma, neutralizava nossas incursões, não causando maior estranhamento, e, ao mesmo tempo, nos permitia pontuar questões importantes que eram captadas naquele momento.

Para a realização das entrevistas, dividimos os questionários em duas versões: uma para os jovens e outra para as lideranças adultas da comunidade, uma vez que um de nossos objetivos foi captar as distintas percepções acerca do “ser quilombola” sob o recorte geracional, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Dados dos membros da comunidade entrevistados

Nome	Idade	Sexo	Escolaridade	Atuação junto ao movimento quilombola
Cleverson Luiz Epifânio de Oliveira	23	M	Cursando Superior	Festividades da comunidade e eventos do movimento quilombola em âmbito local e estadual
Laura Gabriele Januária	12	F	Cursando Fundamental	Movimento de juventude quilombola, festividades da comunidade e reuniões do município
Maria das Graças Epifânio da Silva	43	F	Ensino Médio completo	Conselho Municipal da Criança e Adolescente, Conselho Municipal de Saúde, N’Golo, Conaq, Associação Quilombola e festividades da comunidade
Silvio Gabriel Januário	15	M	Cursando Ensino Médio	Mobilizações de juventude local, Conferências e encontros quilombolas de âmbito estadual e nacional
Tânia Aparecida da Silva Oliveira	53	F	Ensino Médio incompleto	Conselho Municipal de Saúde, Conselho Municipal da Mulher, Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial, Conselho Estadual de Alimentação Escolar, Associação Quilombola, N’Golo e Conaq.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

As perguntas estavam ancoradas em questões basilares, as quais buscavam analisar os seguintes eixos básicos da pesquisa:

- A percepção que os sujeitos da pesquisa têm acerca do sentido de quilombo;
- O conhecimento acerca da história de formação e valores de sua comunidade;
- O grau de engajamento e atuação e de que forma compreendem o movimento quilombola;
- De que forma concebem seu lugar enquanto sujeitos, o acesso a direitos e à cultura diferenciada enquanto remanescentes de quilombos.

Por fim, selecionamos apenas cinco entrevistas para compor a pesquisa, uma vez que priorizamos o uso de outras fontes de coleta, a fim de estabelecer um diálogo analítico-comparativo entre eles, uma vez que:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando ativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 170).

Ademais, acompanhamos a Guarda de Moçambique, principal manifestação cultural de matriz africana da comunidade, durante a Festa de São Benedito, em 2015. Para além do espaço da comunidade, pudemos acompanhar algumas de suas lideranças nos espaços de formação e de articulação política, tanto em âmbito estadual (agenda da N’Golo) quanto em articulações em Brasília (agenda da Conaq), com enfoque na liderança Sandra Maria. Nessa etapa foi possível obtermos um comparativo entre a vida cotidiana em comunidade e sua atuação como liderança política, além dos aspectos presentes em suas narrativas nos distintos espaços. Nesse sentido, a observação participante em ambos os espaços nos auxiliou na triangulação e na análise dos dados coletados em campo, uma vez que pudemos acompanhar dois momentos distintos dessas referências comunitárias. Por fim, utilizamos narrativas registradas em dois áudio-

visuais: *A Filha de São Sebastião* (A FILHA..., 2014) e *Dandaras: a força da mulher quilombola* (DANDARAS..., 2015).

Das narrativas ao discurso

Ao analisarmos as discussões que vimos fazendo até aqui acerca dos processos educativos reproduzidos entre os remanescentes de quilombos, quer no interior das comunidades, quer no seio dos movimentos sociais, é possível afirmar que tais processos são orientados e construídos como estratégias de sobrevivência e de reivindicações políticas. No caso da comunidade de Carrapatos da Tabatinga, em específico, o processo formativo encontra-se diretamente ligado à inserção e à trajetória de seus sujeitos nos movimentos sociais, sendo estes importantes espaços de formação daquilo que vimos designando “ser quilombola”. Neste processo de constituição e de afirmação de uma identidade propriamente quilombola, encontramos um aspecto de suma relevância e que tem por função orientar todo este processo de transmissão dos saberes e ideologias: a palavra.

Manifesta de formas diferentes, do cotidiano em comunidade aos momentos de mobilização, a palavra é o principal instrumento e meio pelo qual todo o conjunto de crenças, concepções, reivindicações, saberes e valores é transmitido de geração em geração. Nesse sentido, faz-se necessário analisarmos as formas diferentes que a palavra assume nos diferentes espaços, sendo possível demarcarmos dois aspectos principais em que ela se manifesta: nas narrativas e no discurso. Vale ressaltar que tanto a narrativa quanto o discurso cumprem funções complementares, sendo o principal veículo de construção social e de formação dos sujeitos quilombolas, perpassando das relações familiares até as mais distintas formas de mobilização social.

Para além da nítida manifestação da experiência nesse processo, as trocas estabelecidas entre o narrador e seus ouvintes pressupõem um processo educativo manifesto na fala e na escuta entre os sujeitos, o que representa uma estratégia pedagógica de grande valia. Para Rosário (1989), toda narrativa incorpora quatro elementos básicos que se relacionam à vida em comunidade: a) aspectos

geográficos; b) aspectos econômicos; c) aspectos sociológicos, culturais e etnográficos; e d) aspectos mágico-religiosos. Partindo do pressuposto de que as narrativas são produzidas à luz das comunidades que as produzem, há de se considerar que este processo constitui um fenômeno organizado, articulado entre seus sujeitos, a fim de garantir a manutenção das memórias e histórias relevantes. Nesse sentido, as narrativas cumprem uma importante função, já que:

Além disso, sabemos que a narrativa funciona como registo que documenta a sobrevivência de usos, costumes, fórmulas jurídicas, valores morais e sociais vigentes ou esquecidos pelo tempo. Aliás a ilogicidade que muitas vezes é patenteada por algumas sequências narrativas não passa de uma reminiscência de valores a nível do universo narrativo que há muito desapareceram da história. A narrativa oral é um tecido complexo que busca a sua formação através da fusão de elementos regionais, representados pelo narrador, da história e geografia locais bem como da linguagem actual e com elementos universais representados pelos temas, pelos valores colectivos quer morais quer culturais e pela obediência a uma estrutura esquemática herdada. (ROSÁRIO, 1989, p. 95).

No caso da comunidade pesquisada, é possível afirmar que as narrativas são indissociáveis das práticas educativas e da formação política dos sujeitos quilombolas, tendo como figura central a matriarca da comunidade, Dona Sebastiana. Considerando o processo migratório ao qual a comunidade foi submetida na década de 1970, o registo acerca de sua origem, da luta e dos costumes de seus ancestrais se faz presente na memória coletiva do grupo mediante o uso das narrativas.

No conjunto dos discursos entoados pelos movimentos sociais, o estabelecimento de signos que os identifique enquanto categoria específica somente é concretizado à luz de uma função ideológica. O filósofo russo Mikhail Bakhtin (2009) analisa de forma descritiva – e em detalhes – os processos de construção dos signos e de sua assimilação entre sujeitos e grupos sociais, afirmando existir uma interação dialética entre psiquismo e ideologia. Para o autor, o signo ideológico percorre ambos os campos, fenômeno social que perpassa a constituição sociológica dos sujeitos, quer no âmbito

individual, quer em sua formulação coletiva. Nessa perspectiva, este autor compreende que:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do ‘psiquismo’ individual é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quando o interior. (BAKHTIN, 2009, p. 59).

Resultantes de um processo de conscientização dos sujeitos, os discursos dos grupos quilombolas tornam-se parte do processo formativo de seus sujeitos, tendo nas narrativas sua base de sustentação. No caso quilombola, parte das narrativas que remetem ao período escravista são legitimados nos discursos que têm por finalidades o reconhecimento e a valorização desses grupos no âmbito das políticas públicas. É bastante comum o uso de fragmentos de suas histórias e a contextualização acerca das desigualdades produzidas pela colonização nos espaços de mobilização política. Numa relação que perpassa a subjetividade dos sujeitos e é colocada de forma implícita, a conversão das narrativas históricas em discursos políticos é uma estratégia que não pode ser desprezada, uma vez que nos revela parte do processo educativo do grupo em questão.

Sendo assim, concluímos que a ideologia forma o sujeito político e imbuído de uma consciência identitária, sendo parte indispensável à formação do “ser quilombola”, condição esta que não é orgânica, mas construída ao longo de suas vivências e interações comunitárias e intergrupais. Apesar da dificuldade em determinar um marco temporal neste processo de conscientização e de construção ideológica, no caso mineiro é possível demarcar a formação da N’Golo, em 2005, como um importante marco. Anterior à uma organização política enquanto movimento instituído, os remanescentes de quilombolas perpassavam por movimentos distintos, não sendo possível identificar um discurso unificado e que representasse a categoria quilombola.

A adoção e a reprodução de um discurso em torno de uma identidade quilombola só é possível graças a uma consciência enquanto parte de um grupo e aos seus códigos culturais. Dessa forma, antes de endossar um discurso coletivo, reproduzido pelos movimentos sociais, os sujeitos assimilam parte destes signos ainda em sua vivência na comunidade, sendo este um importante aspecto dos processos educativos. Portanto, é possível associar (afirmar) a relação entre os processos educativos apreendidos no interior das comunidades e seus reflexos nos discursos junto ao movimento quilombola, sendo um resultante do outro. No caso de Carrapatos da Tabatinga – mediante narrativas coletadas durante a pesquisa de campo –, os sujeitos já detinham uma consciência acerca de suas “diferenças” antes mesmo de terem contato com o termo remanescentes de quilombos. Segundo as narrativas da liderança Sandra Maria, “quando conheci o que era quilombola, tudo fez sentido, reconheci minha comunidade”.

Os elementos presentes nas formas de se educar no quilombo: observações da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga

A fim de compreender os elementos que compõem os processos educativos e a formação identitária dos sujeitos que se autoidentificam como quilombolas é que a pesquisa foi desenvolvida junto à comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga. Localizada na região centro-oeste mineira, na área urbana do município de Bom Despacho, a referida comunidade foi escolhida por reunir alguns aspectos que se diferenciam de outras comunidades quilombolas com as quais pudemos interagir ao longo de nossa inserção no Cedefes. Dentre os elementos que previamente nos despertaram, vale ressaltar os que mais nos interessam para o presente estudo de caso:

- a) Apesar de estar localizada em área urbana, a comunidade ainda preserva aspectos organizacionais que raramente são identificados em quilombos inseridos em contexto semelhante, tais como a vida em comunidade, a manutenção da uma religiosidade de matriz africana, manifestações culturais específicas, dentre outras;

- b) O papel aglutinador desempenhado pela figura da matriarca, principal responsável pela manutenção dos aspectos tradicionais do grupo, sendo o principal elo entre passado e presente, o qual se manifesta pela retomada da memória coletiva dos antepassados e da história de resistência da comunidade;
- c) A oralidade é a principal forma de transmissão de memória e dos saberes e fazeres que são reproduzidos na atualidade pelos seus sujeitos;
- d) Parte significativa das lideranças da comunidade, sobretudo mulheres, são atuantes nos movimentos quilombolas de âmbito estadual e nacional, sendo importantes referências, legitimadas pelas demais comunidades do estado;
- e) A participação de jovens nas mobilizações políticas voltadas à temática quilombola e da juventude quilombola é um aspecto de destaque, uma vez que suas experiências vão na contramão de outras comunidades, que têm sofrido com a baixa adesão da juventude nas manifestações culturais e na organização política.

Diante de tais aspectos, emergiu nosso interesse em desenvolver uma pesquisa na área da Educação Quilombola, uma vez que partimos do pressuposto de que estes e demais aspectos são parte fundante dos processos educativos das comunidades quilombolas. Nesse sentido, dois preceitos são de suma relevância para compreendermos a educação quilombola enquanto proposta curricular e pedagógica específica: a) as comunidades quilombolas possuem formas próprias de educar seus sujeitos, transmitindo valores e saberes indissociáveis de sua tradicionalidade; b) as formas de se educar nos quilombos, juntamente com seus valores norteadores, devem ser consideradas na elaboração de uma modalidade de educação escolar quilombola.

Antes de adentrarmos aos elementos presentes no processo educativo identificados na comunidade pesquisada, vale destacar os procedimentos e métodos adotado na sua condução, a fim de justificar as conclusões que apresentaremos ao término deste trabalho. A pesquisa qualitativa buscou suas referências na etnografia, apropriando-se de alguns preceitos básicos que nos nortearam na condução

das imersões no campo de pesquisa. Apesar da complexidade e da diversidade dos elementos coletados em campo ao longo da pesquisa, nos deteremos a somente elencar alguns dos aspectos – ainda de que forma resumida – identificados no processo educativo, enquanto um estudo de caso.

Os aspectos formativos que compõem aquilo que designamos tradicionalidade quilombola são o ponto de partida na identificação das formas de se educar e formar sujeitos quilombolas engajados e que se identificam com uma identidade etnicamente diferenciada. Tais aspectos são encontrados, sobretudo, nos discursos e narrativas entoados tanto nos espaços de trocas cotidianas da comunidade, quanto nos espaços de formação política promovidos pelos coletivos sociais. Parte desses elementos denotam uma relação direta com as matrizes africanas, o que reforça as reminiscências do período escravista, reconfiguradas e adaptadas pelas comunidades no contexto atual, sendo um dos aspectos que comprovam sua trajetória com a escravização. A seguir, apresentaremos, de forma sintética, alguns destes aspectos.

Identidade

Ao discutirmos a cultura e seu papel no processo de reconhecimento dos povos e comunidades tradicionais, deparamo-nos com o conceito de identidade, uma vez que um depende do outro na constituição político-ideológica dos sujeitos e dos grupos sociais específicos. Nesse sentido, podemos afirmar que as identidades são concebidas a partir da concepção da diferença, o que, para Tomaz Tadeu da Silva (2014), emerge através dos sistemas simbólicos e pelas formas de exclusão social, afirmando que a identidade depende da diferença.

Emergindo das relações híbridas, orientadas pelas disputas entre “nós” e os “outros”, a questão da identidade emerge enquanto questão ideológica, de disputa sociopolítica, sendo orientada por questões históricas. Esta tensão é de extrema relevância na construção identitária, uma vez que a concepção da existência de uma comunidade imaginada é um dos pilares das representações culturais de cada grupo em específico. Para Hall (2009, p. 81), “toda identidade é fundada sobre uma exclusão”, o que nos aponta os conflitos em

torno das relações sociais, pelas quais as relações de poder são constituídas.

Entretanto, do ponto de vista antropológico, a questão da identidade torna-se bastante sensível, uma vez que se localiza num espaço de transição, não sendo estática, imobilizada pela história. Pelo contrário, a identidade somente pode ser concebida como aspecto de análise mediante a observância de que é simbólica, tomando conotação política pelos sujeitos de determinados grupos que recorrem a ela enquanto instrumento de reconhecimento e legitimidade cultural.

Os valores e crenças que passam a constituir a identidade de determinado grupo são negociados socialmente, sendo este um processo dinâmico, que pode variar segundo o período histórico e as tensões que dele advêm. Partindo da ideia de remanescentes de quilombos, este fator torna-se ainda mais perceptível, uma vez que não é incomum identificar processos de “resgate” de práticas há muito fragmentadas nas comunidades que, mediante emergência de políticas específicas, passaram a ressignificar inúmeras práticas do cotidiano das comunidades. Não seria exagero dizer que o reconhecimento legal das populações quilombolas enquanto sujeitos de direito influenciou significativamente o processo de (des)invisibilização de inúmeras comunidades, sendo este número constantemente alterado (e crescente) no cenário nacional. Os signos e discursos que se interligam à identidade cumprem uma função de afirmação e resistência, que Bhabha (1998, p. 84) descreve da seguinte forma:

Cada vez que o encontro com a identidade ocorre no ponto em que algo extrapola o enquadramento da imagem, ele escapa à vista, esvazia o eu como o lugar da identidade e da autonomia e - o que é mais importante - deixa um rastro resistente, uma mancha do sujeito, um signo de resistência. Já não estamos diante de um problema ontológico do ser, mas de uma estratégia discursiva do momento da interrogação, um momento em que a demanda pela identificação torna-se, primariamente, uma reação a outras questões de significação e desejo, cultura e política.

Tradição

A tradição exerce uma função que devemos compreender minimamente, uma vez que embasa a

afirmação de uma identidade e cultura próprias, que passam a ser assimiladas nos processos educativos produzidos por estes grupos, além de serem fatores de legitimação daquilo que seria uma cultura quilombola. Cumprindo uma função essencialmente política, a tradição passa a ser assimilada pelos grupos etnicamente diferenciados como um instrumento de valorização e legitimidade, tendo na manutenção/transmissão de uma cultura específica os aportes que os legitimariam como sujeitos de direito.

Utilizando uma conceituação antropológica daquilo que poderia ser entendido por tradição, Antônio Carlos de Sousa Lima (2012) entende que as tradições seriam resultantes da ação coletiva dos grupos sociais, tendo autenticidade pela assimilação dos seus sujeitos, não devendo ser, portanto, tida como autêntica mediante sua perpetuação no tempo, mas sim por sua vitalidade social. Em relação aos remanescentes de quilombos, o apelo a uma tradição comum extrapola as especificidades de cada comunidade, havendo uma concepção entre elas de uma trajetória comum e coletiva, que tem sua legitimidade na resistência à escravidão e no processo de aquilombamento. Para além de uma concepção de origem comum entre esses grupos, o uso da cultura – representada principalmente em suas manifestações culturais, religiosidade, danças e fabricação de objetos – torna-se uma estratégia, considerando que:

Muitas tradições aparecem como sinais diacríticos nas etnicidades e são construções culturais que funcionam significando e delimitando, no discurso nativo, uma cultura própria. Em tais processos, a referência ao passado é importante para tornar legítimo o caráter tradicional, pois este, apoiado numa retórica de transcendência temporal, acaba por afirmar a historicidade da cultura. São pessoas reconhecidas como porta-vozes que devem deter a legitimidade para estabelecer as bases tradicionais sobre as quais a existência dos próprios grupos se funda. (LIMA, 2012, p. 194).

Mais do que um instrumento de manutenção cultural e de legitimidade política, a tradição está presente nas formas de se educar nessas comunidades, estando diretamente ligada à formação ampla do sujeito quilombola, sendo um dos elementos que contribuem para sua assimilação ao grupo e

para um sentimento de pertencimento, tendo nela o ponto ao qual cada sujeito se interliga à sua memória e identidade.

Narrativas

A transmissão dos saberes e práticas relacionadas à cultura de cada grupo social é uma forma de perpetuá-lo no futuro, através de sua experiência acumulada numa memória que se mantenha organizada no tempo histórico. Para Raul Iturra (1994, p. 2), o processo educativo é, em síntese, a transmissão de saberes e fazeres de determinados grupos, “adquiridos em sua experiência histórica, às gerações mais jovens, tendo a transmissão oral um importante papel neste processo, a fim de inserir os mais novos nas taxonomias culturais”.

A referência no passado se faz presente nas inúmeras narrativas que pudemos observar em campo, entre jovens e lideranças mais velhas, estando toda uma legitimidade enquanto grupo étnico numa herança cultural, o que pode ser sintetizado no conceito de tradição. A ideia de serem guardiões de uma tradição que se associa à uma história de resistência e de luta pela sobrevivência reforça a necessidade de reproduzir tais aspectos e de transmiti-los às novas gerações, a fim de resguardar tais saberes. O papel do narrador – geralmente uma pessoa de referência, quer um dos mais velhos, quer um mestre ou uma liderança (religiosa e/ou política) – pode ser entendido como um dos pilares de sustentação das tradições de origem africana e afro-brasileira entre as comunidades remanescentes de quilombos, que mantêm viva parte desses aspectos. Na comunidade de Carrapatos da Tabatinga percebe-se o papel importante desempenhando pela memória do cativo, a religiosidade – no caso, a umbanda – e as manifestações culturais como principais dimensões a afirmar sua afro-descendência.

Memória

Para analisar o uso da memória entre grupos, sobretudo no caso quilombola, faz-se imprescindível compreendermos que ela não é apropriada de forma natural, inconsciente e destituída de qualquer intencionalidade. Ao contrário, o recurso a uma memória, sobretudo a uma memória coletiva, por

um determinado grupo acaba por cumprir uma função social da memória e da identidade, mediante a relação transmitir-receber. Tal relação é relevante em nossa pesquisa, uma vez que sintetiza parte significativa das formas de se educar os sujeitos quilombolas no interior da comunidade. Retomando Candau (2011), a transmissão das memórias é parte integrante dos processos de socialização e de educação de determinado grupo, o que pode auxiliar-nos na identificação deste processo na comunidade de Carrapatos da Tabatinga. Apesar de parte significativa dos membros da comunidade não ter vivido e nem mesmo conhecido seu território originário, a lembrança acerca de seu processo migratório é bastante viva nas narrativas. Tal aspecto, pode ser entendido sob a perspectiva de que:

Em um mesmo grupo, essa transmissão repetida várias vezes em direção a um grande número de indivíduos estará no princípio da reprodução de uma dada sociedade. No entanto, essa transmissão jamais será pura ou uma ‘autêntica’ transfusão memorial, ela ‘não é assimilada como um legado de significados nem como a conservação de uma herança’, pois, para ser útil às estratégias identitárias, ela deve atuar no complexo jogo da reprodução e da invenção, da restituição e da reconstrução, da fidelidade e da traição, da lembrança e do esquecimento. (CANDAU, 2011, p. 106, grifo do autor).

A memória coletiva teria sentido mediante consciências individuais dos membros de determinado grupo, estando a sobrevivência de determinada história/fato interligada à manutenção de sua memória, podendo a mesma ser alterada de geração para geração. As relações de tempo podem ser entendidas como subjetivas, uma vez que a cronologia histórica nem sempre é “fiel” à realidade do fato em si. O que nos auxilia neste processo é a identificação dos marcos relativamente imutáveis, que estão presentes na narrativa de sujeitos distintos acerca de um determinado fato. Para Halbwachs (1968), a memória coletiva está diretamente relacionada àquilo que ele designa como comunidade afetiva, uma vez que há uma interação entre indivíduos do mesmo grupo, que acabam por “negociar” os acontecimentos que serão enfatizados.

O interessante em observarmos tais aspectos – sobretudo para as análises propostas no presente trabalho – se dá ao fato de todos serem perceptíveis

tanto nas trocas cotidianas comunitárias, quanto nas mobilizações promovidas pelos coletivos sociais quilombolas. Nesse ponto, é possível afirmarmos que existe uma relação proximal – e por que não, indissociável – entre as experiências e concepções presentes tanto nas comunidades quanto nos movimentos sociais. Em outras palavras, o movimento assume as reivindicações e expectativas oriundas das individualidades de cada contexto quilombola, sendo este um reflexo das questões que já se fazem presentes do micro para o macro.

Considerações finais

As percepções trazidas acerca dos valores e das formas de transmissão que compõem o que consideramos parte das formas de se educar entre os remanescentes de quilombos, manifestas tanto no caso da comunidade pesquisada quanto no movimento quilombola representado pela N’Golo, foram o objeto de análise do presente trabalho. Transitando entre os espaços da comunidade e das mobilizações, diversos aspectos comuns puderam ser identificados ao longo de nossas interações com os sujeitos que atuam em ambos os espaços. A fim de verificar a continuidade e a projeção que estes sujeitos levam de suas experiências individuais para as experiências coletivas, é possível afirmar que existe uma projeção de causa, tornando-a comum, inerente a todos os sujeitos, independente do espaço sociogeográfico em que se inserem.

Ao considerarmos os discursos e observações apreendidos das lideranças quilombolas mais atuantes, a noção coletiva de uma causa comum é sintetizada em expressões como “nossa nação” e “nossos irmãos”, tidas como uma concepção ideológica coletiva. Nesse processo, a memória é a principal responsável por conectar as individualidades de cada sujeito a uma identificação coletiva, o que é descrito por Michel Pollack (1992, p. 201) como acontecimentos vividos por tabela, ao qual: “[...] a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.”

A partir desse trecho, é possível afirmarmos que a luta quilombola constitui-se e ganha relevância, do ponto de vista legal, numa percepção coletiva,

na qual o reconhecimento pressupõe uma coletividade. Tal fenômeno também se manifesta ao reverso, já que o processo de (des)invisibilização das comunidades quilombolas se constituiu mediante reconhecimento legal destes grupos enquanto populações tradicionais etnicamente diferenciadas. A ressemantização do termo quilombo e o reconhecimento de uma categoria social dos remanescentes de quilombos é o ponto de partida das mobilizações de milhares de comunidades localizadas em diversos estados do Brasil, em prol de um direito coletivo.

Sob a perspectiva de uma cultura diferenciada, a qual a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 312, grifo do autor) conceitua de “cultura com aspas”, esses grupos passam a se reconhecer e a se organizar em torno de um ponto comum, traduzido pela autora como uma corrida em busca da afirmação:

Do mesmo modo, a ‘cultura’, uma vez introduzida no mundo todo, assumi um novo papel como argumento político e serviu de ‘arma dos fracos’, o que ficará particularmente claro nos debates em torno dos direitos intelectuais sobre os conhecimentos dos povos tradicionais.

Nesse processo de reconhecimento, a adoção e a visibilidade de suas formas e estratégias educativo-formativas são de suma relevância para compreendermos a relação entre educação e movimentos sociais. À luz dessa autora, essa relação se dá a partir do momento em que estes grupos passam a reconhecer seu valores étnico-culturais, trazendo para o debate político suas formas próprias de reprodução sociocultural e, conseqüentemente, de se educarem. Este ponto é de suma relevância na proposição de uma modalidade de Educação Quilombola, uma vez que reconhece seus repertórios, performances, cosmovisão, interação com o meio, sobretudo na relação com o território tradicional e na compreensão de sua identidade, que os tornam quilombolas.

Por fim, vale aqui ressaltar o caráter formativo indispensável que os movimentos e coletivos sociais assumem no âmbito das disputas políticas, sobretudo no campo educativo, sendo o principal instrumento de difusão e defesa das questões que

demandam maior intervenção por parte dos órgãos públicos. Mais do que isso, o movimento é responsável pela constituição de um pensamento simbólico-ideológico de grupo, formando sujeitos engajados e apropriados de uma identidade que supera as fronteiras geográficas entre as comunidades. Endossadas por um discurso próprio de classe, as propostas e reivindicações dos grupos quilombolas nada mais são do que uma resposta frente ao histórico de exclusões e desigualdades enfrentadas, que Miguel Arroyo (2012, p. 39) endossa:

Essas tensões são respostas, repolitizadas na atualidade pela diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual dos campos e periferias em suas ações e movimentos que incorporam pedagogias e saberes acumulados por outras ações e movimentos de educação, emancipação. Mas vão além. Os campos de suas lutas os obrigam a inventar processos e pedagogias com outras radicalidades e virtualidades formadoras e emancipadoras.

Inversamente, essas pedagogias são desenvolvidas no interior de cada comunidade e reproduzidas entre seus sujeitos, o que nos aponta a necessidade de reconhecer e legitimar outras formas de se educar, sobretudo aquelas que antecedem a inserção de seus sujeitos no espaço escolar. Reconhecer estes saberes e práticas pedagógicas endossam a luta quilombola e o reconhecimento de seus aspectos tradicionais, uma vez que a Educação se torna importante instrumento de luta e de promoção social de seus sujeitos

Conscientes de si, do que reivindicam e da identidade que representam, interagir com essas comunidades nos aponta para novas perspectivas teóricas no campo da educação, sobretudo se considerarmos o recorte da Educação Quilombola. Portanto, faz-se necessário o reconhecimento e a valorização destes sujeitos, a fim de que, conjuntamente, a proposta educacional que os tenha por público-alvo interaja com eles de forma horizontal, dando voz a estes grupos. Ancorados numa organização simbólica de matriz africana, seus modos de educar devem contemplar tais valores, a fim de manter vivas suas tradições para a posteridade e de garantir a perpetuação de sua memória coletiva, que se configura em parte significativa de nossa história.

REFERÊNCIAS

- A FILHA de São Sebastião. Produção: Caturra Digital Filmes. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6nHORCY-EEE>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2012.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA (CEDEFES). **Comunidades quilombolas de Minas Gerais: entre direitos e conflitos**. Belo Horizonte, 2013.
- _____. **Por uma educação básica do campo: cadernos de textos do 1º Encontro Estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: _____ (Org.). **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 311-373.
- DANDARAS: a força da mulher quilombola. Direção e **Ana Carolina e Amaralina Fernandes**. Produção Independente. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RSW3uEfk4QU>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ITURRA, Raúl. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 1, 1994. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/Iturra.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Brasília,

DF: Associação Brasileira de Antropologia/Nova Letra, 2012.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, MG, n. 4, p. 129-148, maio 2008.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. **A narrativa africana de expressão oral**. Luanda, Angola: Angolê, 1989.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em: 01/05/2017

Aprovado em: 26/06/2017

SER QUILOMBOLA: PRÁTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Iris Verena Oliveira (UNEB)**

RESUMO

Este artigo apresenta um relato da aproximação com o campo na pesquisa sobre currículo e formação de professores que atuam nas escolas quilombolas em Conceição do Coité e Nordestina, no Território do Sisal, na Bahia. O intuito é problematizar questões relacionadas à educação e relações raciais em práticas curriculares, propondo intersecções entre educação do campo e educação escolar quilombola. Para tanto, buscou-se, por meio de abordagem qualitativa, com o uso de entrevistas e observação participante, alinhar fios que despontaram em situações distintas, evidenciando fazeres curriculares que rasuram construções identitárias em torno do ser quilombola. O relato chama atenção para o tratamento de questões raciais na educação do campo, ao tempo em que mostra a limitação do debate sobre currículo na educação escolar quilombola, quando o foco se volta apenas para a inclusão de conteúdos. Propõe tratar a diferença pelo viés pós-colonial e pós-estruturalista, considerando as práticas curriculares em oblíquas tramas de poder, nas quais o ser quilombola desliza cotidianamente.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Educação do Campo. Currículo.

ABSTRACT

BEING QUILOMBOLA: CURRICULUM PRACTICES IN FIELD EDUCATION

This article presents an account of an approach with field in research about teacher's curriculum and formation that act in quilombolas schools in Conceição do Coite and Nordestina, in the Territory of Sisal, Bahia. The intention is problematize issues related to education and racial relationships in curriculum practices, proposing intersectionality between rural education and quilombola school education. For this purpose, we sought, through an a qualitative approach, with the use of interviews and participant observation, plotting yarns that came up in different situations, that emphasize curriculum practices that erasure identity constructions, around being quilombola. The account warns to the treatment of racial issues at rural education, at time that shows the limitation of discussions about curriculum at quilombola school education; when the focus turns just to content inclusion. We propose treat the difference by the postcolonial and post-structuralism slant, seeing the curriculum practices in oblique plots of power, which being quilombola daily slides.

Keywords: Quilombola school education. Rural Education. Curriculum.

* Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (PÓS-AFRO/UFBA). Professora do Departamento de Educação - Campus XIV/UNEB/Conceição do Coité (Bahia). Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES-UERJ. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED/FACED/UFBA). Membro dos grupos de pesquisa FEL/UNEB/CNPq e FEP/UFBA/CNPq. E-mail: irisveren@gmail.com

RESUMEN

SER QUILOMBOLA: PRÁCTICAS CURRICULAR EN EDUCACIÓN DEL CAMPO

El artículo presenta un relato de la aproximación con el campo en la investigación sobre currículo y formación de profesores que actúan en las escuelas quilombolas en Conceição do Coité y Nordestina, en el Territorio del Sisal, en Bahía. La intención es problematizar cuestiones relacionadas a la educación y relaciones raciales en prácticas curriculares, proponiendo intersecciones entre educación del campo y educación escolar quilombola. Para ello, se buscó, por medio de abordaje cualitativo, con el uso de entrevistas y observación participante, alinea los hilos que despuntaron en situaciones distintas, evidenciando haceres curriculares que rasuran construcciones identitarias alrededor del ser quilombola. El relato llama la atención sobre el tratamiento de cuestiones raciales en la educación del campo, al tiempo que muestra la limitación del debate sobre currículo en la educación escolar quilombola, cuando el foco se vuelve sólo a la inclusión de contenidos. Propone tratar la diferencia por el sesgo poscolonial y post-estructuralista, considerando las prácticas curriculares en oblicuas tramas de poder, en las cuales el ser quilombola desliza cotidianamente.

Palabras clave: Educación Escolar Quilombola. Educación del Campo. Currículo.

“Descobriram que a gente era quilombola”

A preocupação com o tratamento dado às questões étnico-raciais na educação do campo foi sendo delineada a partir do desenvolvimento de atividades envolvendo escolas, de Nordestina e Conceição do Coité, no Território do Sisal, na Bahia. Por isso, optou-se por descrever as situações de pesquisa que geraram as questões, posteriormente problematizadas em diálogo com a bibliografia relacionada à temática. A observação participante possibilitou vivenciar situações em que sensações, dúvidas e frustrações desenharam no itinerário da pesquisa, em um exercício que buscou atentar à subjetividade dos envolvidos.

Os cenários formativos analisados na pesquisa foram as redes municipais de educação de Nordestina e Conceição do Coité. Atualmente, no Território do Sisal, existem 18 comunidades quilombolas certificadas¹ pela Fundação Cultural Palmares e mais

duas com processos pendentes. Sem contar aquelas outras que ainda não conseguiram se organizar para cumprir a burocracia² exigida para a certificação.

As informações disponibilizadas pela Fundação Cultural Palmares chamam atenção, pois a meta-narrativa histórica destacou a presença marcante da população negra em Salvador e no recôncavo baiano; só recentemente as pesquisas têm apresentado as dinâmicas da escravidão em outros espaços do estado. Por outro lado, a baianidade nagô cantada em verso e prosa pela música e pela literatura amadiana generalizam referências que compõem o mapa turístico da Bahia, contribuindo para a invisibilização das peculiaridades de outros cenários. Nas cidades do Território do Sisal,

constituída deverá apresentar ata da assembleia convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da autodefinição, aprovada pela maioria absoluta de seus membros, acompanhada de lista de presença devidamente assinada; III- Remessa à FCP, caso a comunidade os possua, de dados, documentos ou informações, tais como fotos, reportagens, estudos realizados, entre outros, que atestem a história comum do grupo ou suas manifestações culturais; IV - Em qualquer caso, apresentação de relato sintético da trajetória comum do grupo (história da comunidade); V - Solicitação ao Presidente da FCP de emissão da certidão de autodefinição”. Fundação Cultural Palmares (2017).

2 Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta os processos que vão do reconhecimento até a titulação das terras (BRASIL, 2003).

1 A Portaria nº 98 da Fundação Cultural Palmares (2007) informa as condições para a emissão da certidão de autodefinição: “Art 3º - Para a emissão da certidão de autodefinição como remanescente dos quilombos deverão ser adotados os seguintes procedimentos: I - A comunidade que não possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata de reunião convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da autodefinição, aprovada pela maioria de seus moradores, acompanhada de lista de presença devidamente assinada; II - A comunidade que possui associação legalmente

os textos memorialísticos não reivindicam uma pertença fortemente alicerçada na herança e ancestralidade da população negra, só recentemente as investigações sobre a escravidão ganharam fôlego. Os registros de compra e venda de cativos, assim como os testamentos, indicam que era comum na região que os proprietários tivessem entre um e três escravos (SOUZA, 2016).

A documentação levantada até o momento – cartas de alforria, inventários, livros de batismo e casamento – indica que ocorria uma feira voltada para a venda e a compra de escravos, tornando a cidade um importante centro comercial para a região, por onde passavam cativos para outras províncias, o que leva a supor que ela possuía situação semelhante quanto à predominância de escravizados brasileiros e organização em grupos pequenos nas propriedades rurais (RIOS, 2003; GORDIANO, 2011).

Nesse sentido, as narrativas de memorialistas do Território do Sisal construíram outras ficções relacionadas à trajetória daquela população; nelas se destacam o passado longínquo dos índios, imagens tradicionalmente vinculadas ao sertão e, mais recentemente, a importância das atividades ligadas ao cultivo e manufatura de uma planta característica da região. Portanto, identificar 18 comunidades certificadas como quilombolas pela Fundação Cultural Palmares é impressionante em um Território cuja maioria da população não reivindica pertencimento étnico vinculado à negritude.

Nos municípios, a aproximação com as escolas foi intermediada pelos movimentos sociais, cujas representações anseiam pelo tratamento das questões raciais nos espaços escolares. Nas reuniões ouviu-se a fala recorrente das lideranças sobre a falta de consciência da negritude. Aos poucos foi possível compreender que se estabelecia uma relação direta entre pertencimento étnico e organização de movimentos como blocos afro, afoxés e outras práticas culturais presentes em outras cidades do estado. Desconsiderando as peculiaridades do processo de ocupação desse espaço, que atendem a características históricas e culturais diferentes de Salvador.

Entender as especificidades do Território do Sisal fez-se necessário para dizer que, frequentemente, quando as lideranças comunitárias se refe-

rem à falta de consciência do que é ser quilombola, ou ainda, que as pessoas das comunidades não têm orgulho de sua negritude, elas tomam como referência o processo de empoderamento tal qual ocorreu em outras regiões. Sem considerar que as cidades do Território não contam com as narrativas de ancestralidade, fundadas na história, legitimando suas construções identitárias.

Ao final de algumas visitas realizadas nas comunidades, foi possível observar o olhar frustrado das graduandas da Universidade do Estado da Bahia – Campus de Conceição do Coité, que compõem a equipe do projeto de extensão. A expectativa era de que as comunidades tivessem diversos terreiros de candomblé; que ouvissem narrativas contadas de avó para netos das crueldades dos tempos da escravidão; e que as crianças esbanjassem um sentimento de orgulho étnico que confrontassem os currículos eurocêntricos de suas escolas. Justamente o que não foi encontrado!

Vale destacar que as estudantes que atuam no projeto nasceram no Território do Sisal, o que não lhes impediu de construir uma idealização do que seria um quilombo. Em alguns casos, elas já conheciam as localidades, mas não sabiam que eram comunidades quilombolas. Logo, questiona-se o tratamento dado a essas questões na sua formação inicial e o contato com a memória e história local nos anos em que estiveram na educação básica. O que evidencia a necessidade de propor uma formação de professores que problematize a construção discursiva das experiências nas comunidades quilombolas, atentando para esta constituição em suas práticas curriculares.

Na aproximação com o campo de pesquisa atentou-se para os significados atribuídos pelos moradores da comunidade ao termo “quilombola”, por vezes referido como “quiombola”, ao tempo em que se observou as expectativas que envolviam os(as) pesquisadores(as) da equipe, entre os(as) quais a autora se inclui. Para tanto, conversas informais, perguntas não compreendidas e respostas inusitadas compõem a rede de indícios seguida na pesquisa, assumindo a recomposição de sentidos inerente à prática interpretativa da etnografia (MESSEDER, 2013).

Faz-se necessário chamar atenção para a proximidade temporal dessa pesquisa em relação ao

momento em que as comunidades quilombolas conquistaram as certificações, entre 2006 e 2014, ou seja, considerando que muitas pessoas atentaram para o termo “quilombo” somente durante a produção do material enviado para a Fundação Cultural Palmares, trata-se de um processo que está sendo vivenciado atualmente pelos(as) moradores(as).

É importante registrar que a necessidade de autoafirmação como quilombola tem gerado inúmeros conflitos internos nas comunidades; ainda que essa questão mereça maior densidade etnográfica, é ilustrativa a fala de um professor da rede municipal sobre a condução do processo na comunidade quilombola em que ele reside. Quando questionado se houve a participação dos moradores, ele diz:

Participaram... tinha um padre aqui que era padre Miguel, ele era da Espanha. Então, ele entrou em contato com [Senhor do] Bomfim e descobriu uma comunidade quilombola. Pediu pra um rapaz que é de lá, o Valmir, da comunidade Tijuacu, ir fazer uma palestra com a gente. Aí ele veio, aí de repente descobriram que a gente era quilombola! Vamos dizer assim; aí fez todo um trabalho, reuniu um monte de gente, abriu uma associação onde eu era presidente mais uma menina. [...] A gente passou por esse processo de pessoas mais velhas tá contando as histórias como foi, até que houve uma resistência do pessoal mais velho: ‘Ah! Vai voltar a escravidão de novo?’ Quando chegava na porta, eles fechavam a porta. (PAULO).³

Fica implícito na fala de Paulo os agenciamentos conduzidos no processo político, que levam a comunidade a “descobrir” que era quilombola, provavelmente associados à luta por direitos. Entretanto, isso não significou uma aceitação unânime por parte dos moradores, em especial para os mais velhos da comunidade. É possível que eles tenham sentido uma dificuldade maior na posituação de elementos que historicamente foram acionados para desqualificar e estereotipar as populações negras.

“Só podia ser o(a) neguinho(a) do Maracujá!”

Em 2013, a professora Rosane Vieira coor-

³ O nome das instituições de ensino e dos entrevistados não serão divulgados, com o intuito de evitar quaisquer constrangimentos para as pessoas envolvidas.

denava, no campus XIV⁴ da UNEB, o Projeto de Pesquisa “Tecnologia social da memória e experiência videográfica na comunidade quilombola do Maracujá”, em Conceição do Coité. A integração a este grupo de pesquisadores ocorreu para acompanhamento de bolsistas, que recolhiam narrativas de pessoas idosas da comunidade. Nelas eram remontadas práticas e trajetórias dos primeiros moradores do povoado. O “Projeto Maracujá”, como era denominado comumente, resultou no curta-metragem *#vamosfazerumfilme?*, cujas reuniões de planejamento, gravações e avaliações envolviam todos os pesquisadores.

A proposta do Projeto Maracujá envolvia a realização de oficinas sobre história de vida e memória, fotografia, roteiro e edição de vídeo. O intuito era a formação dos jovens que conduziram a realização de entrevistas com os moradores mais antigos da comunidade. A partir disso, as narrativas eram organizadas na linguagem videográfica, buscando contar as histórias pela perspectiva dos moradores.

Em uma das avaliações do projeto, após uma sequência de filmagens, ocorreu uma divergência entre a equipe e os adolescentes do Maracujá. Os jovens queriam a gravação de algumas cenas na escola em que estudavam, localizada no povoado vizinho. A equipe resistia por conta do desgaste na condução dos equipamentos e questões como o barulho da escola, problemas com direitos de imagem dos jovens, entre outras dificuldades. Em meio às discussões, um dos adolescentes relatou o seu incômodo com o lugar que ocupavam na escola. Segundo ele, sempre que alguma confusão ocorria na escola, envolvendo estudantes daquela comunidade quilombola, eles ouviam dos professores: “Só podia ser o(a) neguinho(a) do Maracujá!”

Durante o período em que o curta foi gravado, a comunidade ainda não havia recebido da Fundação Cultural Palmares a certificação como quilombola. A equipe do projeto retornou à comunidade na data da cerimônia. Momento em que a prefeitura municipal montou *stands* e ofereceu serviços de assistência social, aferição de pressão arterial, entre outros, que geralmente os moradores só acessavam na sede de Conceição do Coité. À noite, logo após a entrega do título, uma banda foi convidada para

⁴ O campus XIV fica localizado na cidade de Conceição do Coité, no Território do Sisal, que compõe a região Nordeste da Bahia.

tocar no palco improvisado em frente à escola da comunidade.

O grupo tocou músicas de blocos afros que embalsamaram os carnavais de Salvador na década de 1990, com destaque para o Olodum e o Ilê Aiyê. As canções tratavam do empoderamento da população negra, da força das mulheres e da necessidade de enfrentamento ao racismo. Os moradores do Maracujá assistiam e conversavam, sem demonstrar interesse em relação às músicas tocadas no palco.

Na sequência, se apresentou um grupo de samba de roda que veio prestigiar a festa. Os músicos moravam no povoado vizinho e, por vezes, tocavam na comunidade. As cantigas entoadas eram acompanhadas com palmas e muita dança. A situação vivenciada naquela noite reportou à gravação da sequência de cenas no samba de roda, no curta-metragem feito pelos adolescentes. No filme, os mais velhos entrevistados repetiram várias vezes que os jovens não se interessavam pelas práticas culturais da comunidade, que não queriam aprender as orações das rezadeiras nem a tocar e cantar o samba de roda. Contudo, quando o samba iniciou na festa que marcou o fim das gravações no Maracujá e também a cerimônia de certificação da comunidade, os estudantes dançaram e cantaram com a naturalidade de quem fez isso a vida inteira.

A relação entre os moradores do Maracujá e o samba de roda era diferente da estabelecida com o samba reggae soteropolitano e o samba de roda do recôncavo. Essas situações fizeram emergir a pergunta feita por Stuart Hall (2003): “que ‘negro’ é esse na cultura negra?” Ele questiona a leitura que fixa autenticidade nas práticas culturais, preferindo entendê-las como espaços performáticos gestados “criticamente pelas condições diaspóricas” (HALL, 2003, p. 324) Afasta-se da diferença como entidade fechada, que não considera os cenários de disputa, como destacam Duschatzky e Skliar (2011, p. 127):

Esse mito da consistência cultural supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se

estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia.

Nesse sentido, a atitude de levar o samba reggae para uma comunidade quilombola e ter a expectativa de que a população se sinta familiarizada com as músicas é semelhante à do pesquisador, que parte do pressuposto que encontrará um grupo de pessoas que combatem cotidianamente o racismo e sentem-se orgulhosos do seu pertencimento étnico, por terem nascido em comunidades quilombolas. Desconsideram-se, muitas vezes, as experiências de opressão e as dificuldades de problematizar as desigualdades em ambientes nos quais os desafios são tratados como individuais, como se não integrassem hierarquias históricas, sociais e raciais.

No entanto, o exercício etnográfico impõe uma tarefa árdua no estabelecimento de relações com o outro, que envolvem expectativas de ambos os lados. Na formação para construir do roteiro do curta-metragem no Maracujá, estava claro para os pesquisadores que a modalidade escolhida seria um documentário; afinal, para eles, interessava destacar a história da comunidade e marcar o papel da tradição na preservação das práticas culturais. Os adolescentes, por sua vez, não sentiram motivação alguma para atuar em um documentário. Eles queriam um filme com roteiro semelhante ao da novela “Malhação”.⁵ A saída encontrada foi a realização de um docudrama, uma narrativa ficcional com marcas memorialísticas. As práticas culturais que faziam parte do cotidiano rasuraram a ficção, afinal eram os corpos dos meninos e meninas do Maracujá que estavam ali; eram as narrativas dos seus familiares, as músicas do samba de roda que ouviam sempre, o que lhes permitiu esquecer as câmeras por alguns instantes.

Nos momentos da construção do roteiro e carac-

5 A novela Malhação tem sido exibida há alguns anos pela Rede Globo de televisão. A trama inicialmente desenrolava-se em uma academia de musculação e em uma de suas reformulações passou a ter como cenário uma escola na qual se desenrolam narrativas de adolescentes de classe média alta e brancos. Anualmente o elenco é substituído, mas o formato permanece: espaços como escola, repúblicas estudantis e lanchonetes nos quais se desenrolam histórias de amor que enfrentam obstáculos, vencidos ao final pela força do sentimento que envolve os protagonistas. Inicialmente, na construção dos personagens do filme do Maracujá, os jovens descreveram o personagem principal, João Paulo, como um menino branco. Somente no momento da decisão sobre quem assumiria cada personagem, se deram conta que entre eles não havia um menino com aquele perfil.

terização dos personagens para o curta-metragem, assim como na comemoração pela certificação da comunidade, vieram à tona os realinhamentos e negociações culturais que evidenciaram os lugares híbridos ocupados pelos envolvidos (BHABHA, 2010). Se isso ocorreu em um projeto executado em dois anos na comunidade, o que dizer das escolas que estão instaladas nesses espaços ou que recebem a maior parte desses estudantes?

Ao atentar para esses aspectos em teses e dissertações produzidas sobre educação escolar quilombola, foi bastante comum encontrar hipóteses de que os currículos escolares silenciam a voz dos moradores das comunidades quilombolas, ignorando os seus saberes tradicionais (FERREIRA, 2014; SANTANA, 2015). Diante disso, fica a questão: que negritude é essa que estamos buscando nas comunidades quilombolas? Como é possível pensar em escolas localizadas dentro dessas comunidades, com 95% de estudantes quilombolas, e que não se contaminaram com o seu entorno? Seguir por aí é não considerar que “professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhe fornecem” (FERRAÇO; NUNES, 2013, p. 84).

Insistir nos silêncios não seria incluir para excluir? Ou seja, ao enfatizar a escola desejada, não se nega práticas curriculares preñhes do cotidiano das comunidades, que não correspondem às expectativas de negritude dos pesquisadores(as), e que já ocorrem em comunidades e/ou escolas quilombolas? O que fica de fora diante do esforço para mostrar o que falta?

Os caminhos trilhados até o momento na pesquisa indicam que a dificuldade em enxergar/tratar as práticas que já permeiam o cotidiano escolar estaria relacionada à entrada desses saberes na escola por outras vias, que não os instrumentos normativos planejados previamente pelo protocolo escolar. Em outras palavras, as dificuldades estariam em sistematizar o que não consta na lista de conteúdos, no livro didático ou o que não ficaria registrado no diário de classe. Nos termos de Inez Carvalho (1992), a insistência em tratar da escola como deveria ser tem deixado de lado o a-con-te-cer da formação nas escolas quilombolas.

O apego dos pesquisadores aos conteúdos escolares e a sua recusa diante do tratamento da

cultura afro-brasileira não estariam relacionados à dificuldade para registrar festas, feiras, oficinas e desfiles na mesma perspectiva da normatização? Nesse sentido, é perceptível o esforço em denunciar a folclorização de práticas culturais quilombolas nas escolas, entretanto, as produções sobre o tema ainda apresentam uma leitura que fixa identidades e idealiza as comunidades.

Estabelecendo uma relação com as situações vividas no Projeto Maracujá, as questões acima se referem ao cuidado para não impor o samba reggae como expressão de negritude, afinal, se a equipe de pesquisa tivesse negado a possibilidade de construção de uma narrativa romântica no docudrama, provavelmente teria jogado junto com a água da bacia a implicação dos adolescentes com o samba de roda, que emergiu diante dos pesquisadores, a despeito das falas saudosistas dos idosos da comunidade.

Diante do exposto, faz-se necessário questionar: o que buscamos ao adentrar as comunidades quilombolas? Seriam características semelhantes às descritas por Abdias do Nascimento em *Quilombismo*, tomando Palmares como referência?

Estabeleceram o primeiro governo de africanos livres nas terras do Novo Mundo, indubitavelmente um verdadeiro Estado africano – pela forma de sua organização socioeconômica e política – conhecido na história como República de Palmares. [...] Essa terra pertencia a todos os palmarinos, e o resultado do trabalho coletivo também era propriedade comum. Os autolibertos africanos plantavam e colhiam uma produção agrícola diversificada, diferente da monocultura vigente na colônia; permutavam os frutos agrícolas com seus vizinhos brancos e indígenas. (NASCIMENTO, 2002, p. 45-46).

Na década de 1980, movidos pela proximidade do centenário da abolição, as discussões sobre resistência negra retomaram com grande força para o cenário político e acadêmico. De forma emblemática, o artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988 pontuava: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (MORAES, 2000, p. 151). Contudo, somente em 1995 a regulamentação desse artigo foi aprovada, em decorrência das dis-

putas ligadas ao termo quilombo e seus derivados, que foi se consolidando na literatura como símbolo de resistência (ARRUTI, 1997).

Tendo em vista as trajetórias das populações negras do Território do Sisal, assim como os cenários de disputa das diferenças que envolvem moradores(as), professores(as) e estudantes, propõe-se problematizar a atuação dos docentes no deslizamento dos termos quilombo e quilombola, por entender que as práticas curriculares são produzidas nessa contingência.

Durante as primeiras reuniões com lideranças das comunidades quilombolas do Território, repetiu-se reiteradas vezes que o processo de reconhecimento delas teria ocorrido de forma inversa. Em outras palavras, havia o interesse das prefeituras que as comunidades fossem certificadas, possibilitando, assim, o acesso a recursos federais. Todavia, as reuniões não envolveram debates sobre identidade negra ou sobre quilombos como espaços de resistência. Para algumas lideranças dos movimentos sociais locais, as demandas para a certificação deveriam ter partido da comunidade e não dos poderes públicos.

E isso conduz ao debate sobre o ser quilombola. Para muitos moradores, esse termo apareceu pela primeira vez nas reuniões das associações, momento em que foram elencadas as vantagens de ser favorável ao reconhecimento. Isso era necessário, afinal, entre os documentos exigidos pela Fundação Cultural Palmares, consta a ata da associação de moradores, na qual estes afirmavam que eram remanescentes quilombolas. Ademais, para a mobilização de memórias da comunidade, assim como o registro de práticas culturais e entrevistas, a participação deles foi imprescindível.

Isso significa que, mesmo quando a mobilização partiu do Poder Executivo, as comunidades – por motivos diversos – construíram estratégias de mobilização de memórias e tradições culturais, ou seja, se constituíram discursivamente a partir de memórias e tradições, em prol da certificação.

Nesse movimento, o ser quilombola desliza entre o que está presente no imaginário acadêmico, “modelo de luta e militância negra” – algo positivo e que, segundo dizem os de fora, seria motivo de orgulho –, e ser “o(a) neguinho(a) do Maracujá”. A proposição do deslizamento conduz a “um ‘devir-

-espaço’ do tempo, um ‘devir-tempo’ do espaço, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional. Daí uma certa inscrição do mesmo, que não é idêntico, como *différance*” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 34). É nesse limiar, nessa fronteira, que a escola se encontra! No rastro em que o ser quilombola desliza e, ao considerar as práticas curriculares na arena com oblíquas tramas de poder, emergem os efeitos desses deslizamentos na atuação cotidiana dos professores (MACEDO, 2006).

Ainda que as dúvidas tenham permanecido sobre a definição do termo quilombola, para muitas famílias, assumir essa pertença, com a sua participação no processo de reconhecimento da comunidade, significou uma reescrita na contingência, relacionada a possibilidades de acesso a recursos, que não invalidou os estigmas atribuídos a estas, especialmente pelos que residem na sede do município.

É estruturante, portanto, entender o termo quilombola pelo viés pós-colonial, já que este “questiona as tradições teleológicas de passado e presente e a sensibilidade polarizada historicista do arcaico ao moderno” (BHABHA, 2010, p. 217). Nesse sentido, interessa compreender os efeitos, pensados em meio às negociações da diferença performaticamente produzidas nas práticas curriculares das escolas quilombolas.

Para pensar essas performances curriculares, a discussão em torno da educação e relações étnico-raciais que vem sendo desenvolvida no Brasil pode apresentar algumas pistas. Há algum tempo essa tem sido uma preocupação de diversos pesquisadores, em investigações que sofreram considerável incremento após a aprovação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Algumas pesquisas se voltaram para o tratamento dado pela escola às práticas afro-brasileiras, como a dissertação desenvolvida por Marluce Macedo sobre as escolas públicas do município de Santa Bárbara, no interior da Bahia. Para a autora, “escondeu, negou, reduziu a um ‘cantinho’ e estereotipou os saberes e vivências da tradição oral afro-brasileira” (MACEDO, 2004, p. 130).

Outras produções acadêmicas preocuparam-se com a formação de professores para a implementação da lei, razão atribuída, por muitos, entre os fato-

res que dificultavam o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. Zelinda Barros cunhou a expressão “etnicidade virtual” para tratar das implicações da formação à distância para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Ela se preocupou com a inclusão de conteúdos e a reformulação dos currículos para atender à legislação, concebendo “a etnicidade virtual como um fenômeno de produção e reprodução de diferenças no ciberespaço, construídas a partir do compartilhamento de representações de descendência e cultura comuns a determinado contingente humano” (BARROS, 2013, p. 136)

O caráter de denúncia social também é perceptível em livros que tratam dessa temática. Segundo Maria Nazaré Mota de Lima:

Reflexões sobre identidades, cultura, dupla consciência são importantes para a compreensão do negro e sua abordagem na escola, porque informam sobre como somos vistos, como somos tratados, os papéis sociais que desempenhamos ou deveríamos desempenhar na sociedade brasileira, influenciando relações de poder. (LIMA, 2015, p. 54).

Ao tempo em que contribui para problematizar as situações trazidas pelos professores, a bibliografia instiga a pensar sobre a dinâmica que acontece nas escolas, e não em como os(as) estudiosos(as) gostariam que elas fossem. Por outro lado, as discussões sobre a implementação da Lei 10.639/03, em diversos momentos, enfatizam a inclusão de conteúdos escolares, revelando a abordagem sobre currículo entendido como conjunto de conteúdos, que faziam referência a um somatório de culturas.

Ao enfrentar o debate das relações étnico-raciais na escola, fugindo da armadilha de fixação das identidades, foi importante o tratamento do currículo como “espaço-tempo híbrido de fronteira, ele é também uma arena em que se dá uma experiência colonial entre culturas que se legitimam de forma diferenciada” (MACEDO, 2006, p. 292). Nessa perspectiva de currículo, os binarismos são evitados e destaca-se uma compreensão de colonialismo em que estamos inseridos, portanto deixam de fazer sentido oposições acionadas para nomear o outro.

Não existe a presença de uma identidade negra que possa ser transmitida como conteúdo fixo, repetido, enquanto cópia do mesmo; trata-se de interrogar o passado, que se pretende repetir na

escola, como uma história continuísta supostamente comum, que ajuda a constituir a crença em uma identidade cultural totalizante, reconhecendo as projeções identitárias como projetos de assujeitamento de singularidades subjetivas a regras e modelos predefinidos em um sistema de classificação. Trata-se também de reconhecer que qualquer projeto é contingente, falho, impossível (PONTES, 2015, p. 35).

O Projeto Maracujá não tinha como foco a relação de adolescentes da comunidade quilombola com a escola, mas ainda assim a convivência com os estudantes trouxe à tona o incômodo destes com o lugar que ocupavam no espaço escolar. O docudrama *#vamosfazerumfilme?* nasce, portanto, contaminado com a experiência de estudantes, pesquisadores, moradores e gestores municipais que, em situações diversas, questionavam o papel da escola no atendimento às demandas daquela comunidade.

As experiências vividas no Maracujá indicam a necessidade de “des-locar” os saberes, em um exercício de desconstrução que considere os trânsitos, realinhamentos e deslocamentos, aproximando-se de uma “forma ubíqua de viver a localidade da cultura”, em que as brechas atuariam como tradução cultural (BHABHA, 2010, p. 199). Em outras palavras, foi possível perceber a necessidade de inserção dos saberes locais na escola, não como um leque de curiosidades ou apêndices, e sim considerando as temáticas cujos efeitos de significados disputam sentidos na comunidade, ao tempo em que dialogam (certamente de forma conflituosa) com saberes hegemonzados pelas políticas curriculares, evidenciando as tensões que envolvem a produção do conhecimento.

“Mãe, ser quilombola é ser bicho?”

Numa reunião com pais e mães de estudantes da Escola A, a pergunta acima foi citada por uma mãe que atua nos movimentos sociais e dividiu a sua angústia diante da situação vivenciada por sua filha naquela instituição, indicando que as questões relacionadas às comunidades quilombolas não eram discutidas. O questionamento daquela criança evidencia a dificuldade em compreender o termo quilombola, visto como algo negativo, a partir

de algumas pistas que suas experiências naquele espaço constituíram.

Naquela reunião, os adultos mostraram o seu incômodo com o tratamento recebido na sede do município de Nordestina. Toda aquela região é conhecida popularmente como Poças, nome de uma das comunidades quilombolas. Situações de violência são frequentemente associadas às Poças. Jovens presentes naquela conversa relataram que costumam informar outro endereço, pois afirmar que mora nas Poças dificultaria o acesso ao crédito financeiro e à oferta de emprego.

No que diz respeito especificamente à escola, o diretor da instituição nos diz que os docentes costumam ser transferidos para a Escola A como “castigo”. Ele mesmo teria vindo após uma eleição municipal, em que o candidato apoiado por ele saiu derrotado no pleito. Relatos semelhantes foram ouvidos em outras escolas quilombolas do Território.

Essas narrativas foram emergindo em atividades do Projeto de Extensão “Experiência, formação e práticas curriculares em escolas quilombolas no Território do Sisal”.⁶ O projeto iniciou em 2014, atuando inicialmente com docentes de Conceição do Coité. De lá até 2016, alterações significativas ocorreram na proposição inicial, que conduziram à realização de rodas de conversa com comunidades quilombolas e profissionais, incluindo no campo da pesquisa o município de Nordestina.

Nas conversas com lideranças das comunidades, a proposta de atuar na formação de professores em exercício foi bem recebida, ainda que a justificativa para a boa acolhida traga algumas inquietações. Há expectativa de que a formação contribua para a positivação das práticas culturais associadas à população negra, auxiliando nas lutas por direitos. Uma legitimação que envolve uma narrativa homogênea do passado comum de escravidão e ligação direta com as mazelas sociais contemporâneas, que compõem textos de afirmação identitária (PONTES, 2015).

Para algumas lideranças, a formação dos professores, inevitavelmente, possibilitaria a construção de parcerias, na árdua tarefa de auxiliar as

pessoas da comunidade a tomar consciência sobre o que é ser quilombola. Um entendimento de que a população do Território do Sisal carrega uma ancestralidade comum que lhe garantiria identidade (MACEDO; PEREIRA, 2009).

Entretanto, o projeto de extensão não tem uma explicação definitiva e essencialista do que é ser quilombola e tampouco tem a pretensão de ensinar aos moradores de comunidades rurais do Território como é ser quilombola. Discordamos, como Paul Gilroy (2001), da perspectiva que vê a comunidade no caminho errado, como se o papel dos estudiosos fosse indicar a trajetória correta, “uma nova direção, primeiramente pelo resgate e, depois, pela doação da consciência racial de que as massas parecem carecer” (GILROY, 2001, p. 86). Longe disso, interessa rasurar o termo quilombo, abrindo mão de idealizações e suposições prévias, para então atuar nas comunidades quilombolas tais como se apresentam naqueles municípios.

Ao longo do desenvolvimento do projeto de extensão foi necessário ampliar as leituras sobre práticas educativas envolvendo crianças e adolescentes quilombolas. A consulta ao banco de teses e dissertações da Capes em 2016 indicou um número tímido de produções sobre “educação escolar quilombola”. Constam registros de 23 trabalhos concentrados em universidades da Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul. Os textos foram defendidos em programas de pós-graduação de artes cênicas, crítica cultural, ciências humanas e sociais, políticas públicas e, majoritariamente, em educação (19 textos).

Muitos pesquisadores destacam que a escola deve incorporar em suas práticas elementos que compõem contexto dos estudantes, especialmente quanto aos aspectos culturais. Larchert (2014, p. 43) fala do papel da escola para o “resgate e a ressignificação da matriz da cultura africana”. Givânia Silva chama atenção para a necessidade de ouvir as comunidades na organização dos currículos e na construção de metodologias para as aulas, atentando para os significados que os moradores atribuem à educação (SILVA, 2012).

As pesquisadoras propõem uma relação diferenciada com as comunidades, possibilitando o ingresso das temáticas do seu interesse e dos seus saberes no espaço escolar, nas palavras de Mille

⁶ Agradeço às estudantes que fizeram parte da equipe da pesquisa como bolsistas e voluntárias: Bárbara Anunciação, Geniclécia Lima dos Santos, Grazielle Barbosa, Jamara Santos, Juliana Mutti, Kamila Mestre, Milena Sant’ana, Rayla Roberta Silva de Oliveira e Rosiler Santos.

Caroline Fernandes: “É preciso pensar uma escola que dê condições para que jovens negros se vejam inseridos no contexto escolar e que sua cultura seja valorizada de forma que fortaleça seus marcadores identitários” (FERNANDES, 2013, p. 191).

Entretanto, entendendo a escola como uma instituição moderna, vista como o espaço de sistematização e transmissão de conhecimentos, haveria formas de inserção da cultura local, distintas daquelas que os pesquisadores criticam? Ou seja, em datas comemorativas e, por vezes, numa perspectiva folclórica. Em alguns momentos, fica a sensação de que as escolas, após a realização de ações isoladas, sentem-se aptas para carregar um balãozinho, semelhante ao que passamos a ver nos livros didáticos de história, na sanha editorial para se mostrar cumpridora dos padrões legais: “De acordo com a Lei 10.639/03”!

Mais uma vez aparece a ideia de que basta a inclusão de conteúdos para proporcionar educação atenta às questões étnico-raciais. Ao tratar o problema pelo viés da inclusão de conteúdos, desponta uma compreensão de currículo como listagem de conteúdos pensada por uns e executada por outros, na contramão das discussões sobre práticas curriculares referenciadas ao longo desse texto. Além disso, chama atenção a perspectiva de currículo como repertório, numa ideia de cultura como coisa (MACEDO; PEREIRA, 2009).

Entre outros problemas, essa compreensão propõe um remendo; ao fazê-lo, abrimos mão de enfrentar uma questão mais ampla: qual é o papel da escola no pensar a diferença? A palavra “resistência”, por exemplo, tem uso corriqueiro nas discussões sobre educação escolar quilombola, enquanto a problematização sobre o ser quilombola, algo tão latente nas comunidades do Território, não aparece com tanta frequência. A ênfase é dada ao aspecto combativo. Por vezes, as discussões indicam os quilombolas como pessoas essencialmente batalhadoras, exceto por alguns detalhes que vão surgindo ao longo das narrativas. Na tese *Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo* (LARCHERT, 2014), percebe-se que a questão da identidade envolve questões mais complexas do que podemos pressupor ao ler o título. Nesta construção identitária, assumir-se quilombola é conflituoso e de difícil autodenominação;

os moradores da comunidade negra rural do Fojo preferem a identificação como nativos, pois sequer conhecem o que o termo quilombola significa. O significado da palavra quilombo tem sido de difícil apropriação para a comunidade, historicamente reconhecida e autorreconhecida como comunidade de nativos de Itacaré. A categoria “nativo” diz do negro enraizado em terras do município pertencente às famílias originárias do Quilombo do Oitizeiro. É comum ouvir dizer: “eu sou nativo do Oitizeiro” (LARCHERT, 2014, p. 143).

Diante da dificuldade enfrentada pelos estudantes, mães e profissionais que atuam nas escolas quilombolas em assumir essa adjetivação, vista por muitos como algo pejorativo, proponho rasurar o termo quilombola. E, para tanto, a distinção entre quilombos históricos e contemporâneos foi um passo importante na contramão das idealizações (ARRUTI, 2006; REIS; GOMES, 1996). Nesse sentido, a rasura pode ser pensada como a desconstrução de “quilombo”, no sentido de operar no deslizamento, sem oposição, entre o quilombo de luta e resistência e o quilombo do constrangimento e da negação que aparece de forma tão intensa nas falas de moradores do Território (DERRIDA, 1991).

Ao perceber que, em outras comunidades, ocorre a mesma dificuldade dos moradores com o ser quilombola, retomo a pergunta reproduzida pela mãe da aluna: “Ser quilombola é ser bicho?”. A fala apareceu quando questionávamos a relação dos docentes da Escola A com o seu entorno. Em tom de denúncia, a mãe apontava que a escola não ensinava aos estudantes o que era ser quilombola e que ela também não se sentia à vontade para responder àquela questão. O apelo era para que a escola dissesse à comunidade o que ela é.

Na bibliografia consultada, pesquisadores(as) também indicavam o silenciamento das instituições escolares, tratado como omissão diante de temáticas e dinâmicas locais. Entretanto poderíamos questionar se o incômodo não se dá porque a escola não tem sido uma parceira na construção dessas comunidades imaginadas como espaços de luta e resistência. A escola não tem contribuído suficientemente para que “nativos” se sintam confortáveis ao serem denominados quilombolas? Nesse caso, cobra-se uma desconstrução da escola, para que esta incorpore de forma estruturante, na sua prática

curricular, a memória, história e culturas locais, ou o anseio é pelo reforço da escola moderna que teria o papel de iluminar a comunidade, respondendo a sua vontade de saber quem ela é?

O tratamento do currículo, como uma prática de “negociação-com-a-diferença” (MACEDO; PEREIRA, 2009, p. 127), se opõe à compreensão de cultura como resistência e somatório. Nesse sentido, a indicação que a escola incorpore novos conteúdos, que trate da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme propõe a Lei 10.639/03, ou ainda as orientações presentes nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, não contribui para problematizar a escola, pontuando o lugar da diferença nessa instituição. A proposta solicita um reparo e, ao apontar a necessidade de implementação desses dispositivos legais, permanece o debate sobre identidade no espaço escolar, reforçando a cantilena de que a escola é para todos, ignorando o contexto de extremas desigualdades historicamente construídas (MACEDO, 2013). Como indica Carlos Skliar (2010, p. 209-210), na escola moderna, “O mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo. A mesmice da escola proíbe a diferença do outro”.

“Pró, eu tenho uma coisa pra te ensinar”

As escolas que atendem as comunidades quilombolas de Nordestina e Conceição do Coité estão localizadas em povoados relativamente próximos à sede dos municípios e são consideradas escolas do campo pelos gestores. O envolvimento destes com os movimentos sociais do Território do Sissal e a proximidade com os debates acadêmicos evidenciam-se na compreensão de que é direito da população ter acesso à educação no lugar em que vive e ligada às suas práticas culturais e sociais (ARAÚJO; NASCIMENTO, 2006). Nesse sentido, compreende-se educação do campo como “forma contextualizada de percepção [que] tem, no saber de homens e mulheres do campo, um dos seus pilares de sustentação” (RANGEL; CARMO, 2011, p. 209).

Nordestina e Conceição do Coité são municípios predominantemente rurais. Com o intuito de

atender à demanda dos movimentos sociais e determinações legais, como as “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo”, publicada em 2002, estabeleceu-se a parceria entre as redes municipais de educação e o Movimento de Organização Comunitária (MOC).

O MOC surgiu em 1967, ligado aos trabalhos sociais da Igreja Católica. Em 1970 ganhou autonomia em relação à Igreja e passou a realizar ações voltadas para o desenvolvimento sustentável da região, apoiando organizações sociais e associações comunitárias rurais. No final da década de 1990 intensificou-se o trabalho com educação popular e formulou-se o Projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do semiárido, pautado na perspectiva de Paulo Freire da ação-reflexão-ação, que atualmente conta com a participação de docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (SILVA; CARVALHO, 2015).

Pautado nas dimensões do conhecimento, estética, ambiental e dos relacionamentos humanos, o CAT atua na formação em exercício de professores da rede, que são acompanhados no planejamento de suas atividades ao longo do ano letivo. Com base na concepção crítica de currículo, o projeto propõe educação contextualizada que valoriza as experiências de estudantes e professores no semiárido e propõe melhorias às suas condições de vida. Em um material destinado aos professores sobre educação contextualizada, uma das coordenadoras do CAT afirma:

Diante desses dados, constatamos a necessidade de se fazer uma educação que contribua para a construção do desenvolvimento local sustentável como um processo no qual a escola seja um espaço onde seus educandos e educandas construam uma imagem positiva do Semiárido; como um lugar possível e bom de vida, de cultura e de direitos, desmontando estereótipos como ‘homem sertanejo fraco’, ‘terra seca e improdutiva’ e garantindo o sucesso das crianças na escola e a sua permanência na região. Ou seja, torna-se necessário um currículo onde o Semiárido seja visto como uma região de possibilidades e sustentabilidade. (SOUZA, 2013, p. 28-29).

Somente em 2004 construiu-se o Plano Territorial de Educação do Campo, com aprovação de lei na maioria dos municípios que compõem o Território. Desde então, o Programa tornou-se política

pública, tendo uma autonomia maior diante das turbulências ocorridas nos momentos de mudança na gestão municipal. Diante disso, o tratamento dado à educação do campo nesse texto refere-se especificamente às práticas conduzidas pelo MOC, com o Projeto CAT. Esse recorte foi realizado em face da importância atribuída ao CAT pelos(as) professores(as) e gestores(as) entrevistados(as), resultado da inserção do MOC nas redes municipais do Território.

O CAT propõe que o planejamento dos professores seja dividido entre três etapas: conhecer, analisar e transformar. O primeiro momento da relação com os estudantes é o “conhecer”, no qual os docentes promovem atividades que possibilitem acesso à realidade dos estudantes. O segundo momento é o “analisar”, quando cabe à escola partir das informações coletadas no primeiro movimento e apresentar informações sistematizadas pela educação formal. Ao fazer isso, a escola cumpriria o seu papel de promover acesso ao conhecimento sistematizado. Finalmente, viria o “transformar”, momento em que a escola apresenta uma proposição para a comunidade, visando à melhoria das condições de vida dos envolvidos e não apenas para os estudantes.

Para o entendimento da dinâmica das aulas nas redes municipais, coletamos as “fichas pedagógicas” produzidas por professores e coordenadores pedagógicos para o ano letivo de 2015. As escolas organizam as aulas em quatro unidades e para cada uma delas é elaborada uma ficha. As fichas são estruturadas da seguinte maneira: tema (único para as todas as unidades), subtema, justificativa, objetivo geral, procedimentos metodológicos e passos metodológicos divididos em conhecer, analisar e transformar. As fichas apresentam o planejamento para todas as turmas e disciplinas do Ensino Fundamental I.

Nas conversas com equipes de Secretarias de Educação, também tivemos acesso à informação de que a ficha pedagógica é elaborada previamente e ajustada com os professores. Dias depois da reunião, as fichas são enviadas para todos os docentes da rede municipal via e-mail e há uma expectativa por parte das Secretarias de que elas sejam cumpridas, o que é verificado no momento chamado de “devolutiva”.

Encontramos posicionamentos diferenciados quanto ao uso da metodologia proposta pelo CAT. Nas visitas às escolas de Conceição do Coité, ouvimos queixas relacionadas à elaboração das fichas e ao uso do livro didático, que é escolhido pelos professores. Alguns docentes assumiram que deixam o planejamento de lado e trabalham à sua maneira; outros tinham a mesma postura em relação ao livro didático. Ao entrevistar a professora Rosa, questionei sobre a participação dos professores na elaboração das fichas pedagógicas do CAT e obtive a seguinte resposta:

Geralmente eles trazem uma anterior pronta. Aí você só faz ver se tá bom, se tá legal, se você acrescenta alguma coisa, se não. Eles trazem um trabalho pré pronto e o professor pode, sim, ajudar [...] E assim, se você disser: ‘Eu não achava interessante trabalhar com esse tema, mas trabalhar com outro’. Pode ter certeza que o tema que você não queria vai tá lá. (ROSA).

O incômodo apresentado por Rosa indica a disputa por autonomia envolvendo professores e Secretaria de Educação. Nas falas das coordenadoras pedagógicas que atuam na Secretaria (do mesmo município em que Rosa atua), a elaboração das fichas, atendendo a essa metodologia, permite a padronização do trabalho realizado na rede. Nas falas da equipe que coordena o CAT, identificamos um grande entusiasmo com a proposta:

Aí começou a minha experiência com os meninos. [...] Teve um dia que uma aluna me disse: ‘Pró, eu tenho uma coisa pra te ensinar’, e me abraçou. Pronto! Meu horizonte se abriu, porque é isso que o CAT propunha: Que os estudantes têm muito a ensinar, que o conhecimento que eles produzem, que a comunidade produz, é rico e precisa ser valorizado em sala de aula (ANGÉLICA).

Fica evidente na fala de Angélica a sua ligação com a educação do campo, diretamente relacionada às suas experiências. Entretanto, a maioria das professoras da mesma rede não apresenta tamanha implicação com a educação do campo e, também, por isso tecem severas críticas à adoção do CAT, que na primeira rede pesquisada foi adotada em todas as escolas do campo, numa decisão tomada pela Secretaria Municipal de Educação. Para aquelas que se opõem, a metodologia diferenciada tira

oportunidades dos estudantes dos povoados, que teriam acesso a uma “quantidade menor de conteúdos”, quando comparados aos discentes da sede.

Todos esses conflitos ajudam a compreender o contexto de produção das fichas, o seu uso e desuso pelas professoras. Sobre isso, Rosa afirmou:

Quando eu trabalhei as histórias locais mesmo, as histórias de vida dos alunos e a história de vida dos avós, aí a gente pode conhecer um pouco mais sobre eles. [...] Então, o CAT, ele existe. A gente não consegue colocar ele em prática em todos os assuntos, entendeu? [...] Quando a gente retrata mesmo um assunto de História, que a gente vai pra história dos livros, né? Que houve essa necessidade de a gente fazer as indagações da descoberta do Brasil, das Capitânicas Hereditárias. Então a gente não usou nada de CAT. O CAT nesse momento foi esquecido (ROSA).

Ao longo da entrevista, a professora vai indicando as situações em que a metodologia do CAT é considerada apropriada para o uso, quando se refere às “histórias locais”, e os momentos em que ele fica esquecido, partindo-se, então, para as “histórias dos livros”. A oposição apresentada por essas duas histórias revela a dificuldade de articulação entre os conhecimentos da história local e os conteúdos presentes no livro didático. A escolha por “abandonar” as indicações contidas na ficha do CAT está relacionada à compreensão de que os alunos deixariam de acessar informações consideradas pela docente como fundamentais, e entre as citadas estaria a narrativa sobre a chegada dos europeus ao Brasil e a primeira divisão administrativa da colônia.

A oposição presente na fala da professora Rosa entre “as histórias locais” e “a história dos livros” evidencia a intenção de produzir conhecimento nas escolas voltado para a realidade em que vivem os estudantes e com um potencial de transformar suas comunidades, numa perspectiva moderna do papel da escola. Nela, os saberes prévios dos estudantes, reunidos no momento do “conhecer”, só fazem sentido se, ao final do processo, forem “transformados”, uma transformação cujos moldes não são definidos pela comunidade. Uma perspectiva racionalista da emancipação, que apresenta o dilema de uma dicotomia absoluta, gerada num ato de fundação radicalmente revolucionário (LACLAU, 2011).

A narrativa da professora vai delineando a sua prática como instituinte do currículo, que dialoga com as tentativas de controle, encontrando táticas para garantir a sua autonomia. Independente dos temas trabalhados ao longo da unidade, “Quando vai chegando perto da data da devolutiva é que você pega o tema e trabalha um pouquinho, pra ficar fresco assim pros meninos e aí apresenta na devolutiva” (ROSA). A despeito das tentativas de controle que vão do planejamento, supostamente coletivo, ao momento da fiscalização, a professora indica suas táticas para tecer o currículo no seu cotidiano.

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo:

Não estamos falando de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes de currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres dos quais participam. (ALVES et al., 2011, p. 41).

Entendida dessa forma, histórias, práticas e saberes locais negociam seu ingresso na escola não a partir da oposição entre hegemônico e subalterno, cultura erudita e popular, conhecimentos eurocêntricos e decoloniais, pois tais oposições não contemplam a complexidade do cotidiano. As práticas curriculares contaminam-se do local, apesar dos esforços de homogeneização e controle, gerando uma tensão entre repetição e performatividade, no espaço-tempo limiar (BHABHA, 2010).

Esse trânsito entre as Secretarias de Educação, docentes e MOC permitiu perceber os contornos locais das disputas estabelecidas pelas práticas curriculares no Território do Sisal. Interessa, especialmente, o saber experiência como existência, nos termos de Larrosa Bondiá (2002, p. 27): “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. A experiência sendo tratada como “aquilo que nos acontece” (LARROSA BONDÍÁ, 2002, p. 20). Nesse sentido, retoma-se o questionamento feito anteriormente: como as práticas sociais e culturais das comunidades quilombolas do Território contaminam as escolas?

Propor que ocorram intersecções entre práticas curriculares contextualizadas da educação do campo e a atenção ao processo de constituição identitária – entendido de forma ubíqua, múltipla e complexa – das comunidades quilombolas indica possibilidades de estabelecer a experiência como elemento fundante na formação de estudantes do Território. Isso permitiria que as práticas culturais e sociais que fazem parte da experiência dos(as) estudantes ingressassem cotidianamente na escola, e não como curiosidade em datas comemorativas.

Considerações finais

O contato com moradores das comunidades quilombolas do Território e professores nas escolas que atendem a esta população levou a situá-las no entre-lugar. O termo quilombo foi lido como o que designa movimentos de luta/resistência e como referência para pensar em vergonha/ negação, deslizando nesse limiar.

Nessa indecibilidade, mães, professores, estudantes e lideranças questionam o papel da escola e, ao fazê-lo, não estão sozinhos; pesquisadores denunciam silenciamento nas instituições escolares, valendo-se de dispositivos legais recentemente conquistados pelo movimento negro e pelos educadores do campo. Entretanto, faz-se necessário atentar aos “praticantespensantes” que atuam nas

escolas e os “modos de fazer” currículo. Por isso as buscas por práticas culturais, memória e fazeres locais se dirigem às subversões e não aos instrumentos de normatização das instituições escolares.

Nesse sentido, propõe-se pensar o currículo como espaço de construção discursiva e agenciamento de experiências no cotidiano escolar, numa defesa de que não há “identidade cultural para ser descoberta ou nomeada” e “identidade como uma construção discursiva culturalmente específica” (MACEDO; PEREIRA, 2009, p. 123).

A relação estabelecida entre a UNEB – Campus XIV e as prefeituras do Território do Sisal tem proporcionando cenários formativos para tratar de práticas curriculares. Ao seguir rastros nas teias de significação construídas nos processos formativos que enredam pesquisadora, estudantes e professores(as), por vezes, foram borrados os lugares pré-estabelecidos pela etnografia, para observador e observado, possibilitando operar no deslizamento do termo quilombola para problematizar práticas curriculares que radicalizem o debate sobre o lugar da diferença na escola, atentando para ações de docentes, vistos como “praticantespensantes” que negociam cotidianamente com instrumentos normativos e saberes sistematizados, ao tempo em que contaminam os seus fazeres pela comunidade em que se inserem as escolas e/ou das quais partem os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Et al. **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, Sandra R. M; NASCIMENTO, Antônio D. Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 97-114, jul./dez. 2006.
- ARRUTI, José. M. A emergência dos remanescentes: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, out. 1997.
- _____. **Mocambo**. Antropologia e História do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BARROS, Zelinda dos S. **Implicações da formação a distância para o ensino de história e cultura afro-brasileiras**. 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003, que “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

- CARVALHO, Maria Inez. O a-con-te-cer de uma formação. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 1, n. 1, p. 159-168, 1992.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que é amanhã**: diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA BONDÍÁ, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: poéticas e políticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.
- FERNANDES, Mille C. **Mbaétaraca**: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
- FERRAÇO, Carlos E; NUNES, Kezia R. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos E; CARVALHO, Janete M. (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2013. p. 71-104.
- FERREIRA, Antonio. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná**: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo. 2014. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Portaria nº 98**, de 26 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.palmars.gov.br/sites/000/2/download/portaria98.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo: 34, 2001.
- GORDIANO, Maiara A. **Família, sociedade e economia em Conceição do Coité**: um estudo a partir dos inventários *post mortem* 1872-1899. 2011. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, BA, 2011.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.
- LARCHERT, Jeanes M. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo-BA**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.
- LARROSA BONDÍÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LIMA, Maria N. M de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-297, 2006.
- _____. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1-2, p. 13-30, 2004.
- _____. Equity and difference in centralized policy. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 1, p. 28-38, Feb. 2013.
- MACEDO, Elizabeth; PEREIRA, Maria Z. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Eulina P.; PORTO, Rita de C. C. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 109-125.
- MESEDER, Marcos L. L. Dinâmica cultural e construção identitária: reflexões em torno de uma etnografia contemporânea. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, BA, n. 14, p. 69-93, 2013.
- MORAES, Alexandre de (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. 2. ed. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2002.
- PONTES, Cassandra M. da Silveira. **Precipitação curricular responsável**: entre a estratégia e o limite singular da identidade negra. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA**, – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

RIOS, Iara Nancy Araújo. **Nossa Senhora da Conceição do Coité**: poder e política no século XIX. 2003. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SANTANA, Carlos E. **Pelejando e arrudiando**. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Givânia M. da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SILVA, Maria do S.; CARVALHO, Inaiá M. de (Org.). **A educação contextualizada no semiárido baiano**: a contribuição do projeto CAT para as políticas de educação e a escola do campo. Feira de Santana, BA: MOC/ Curviana, 2015.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 196-215.

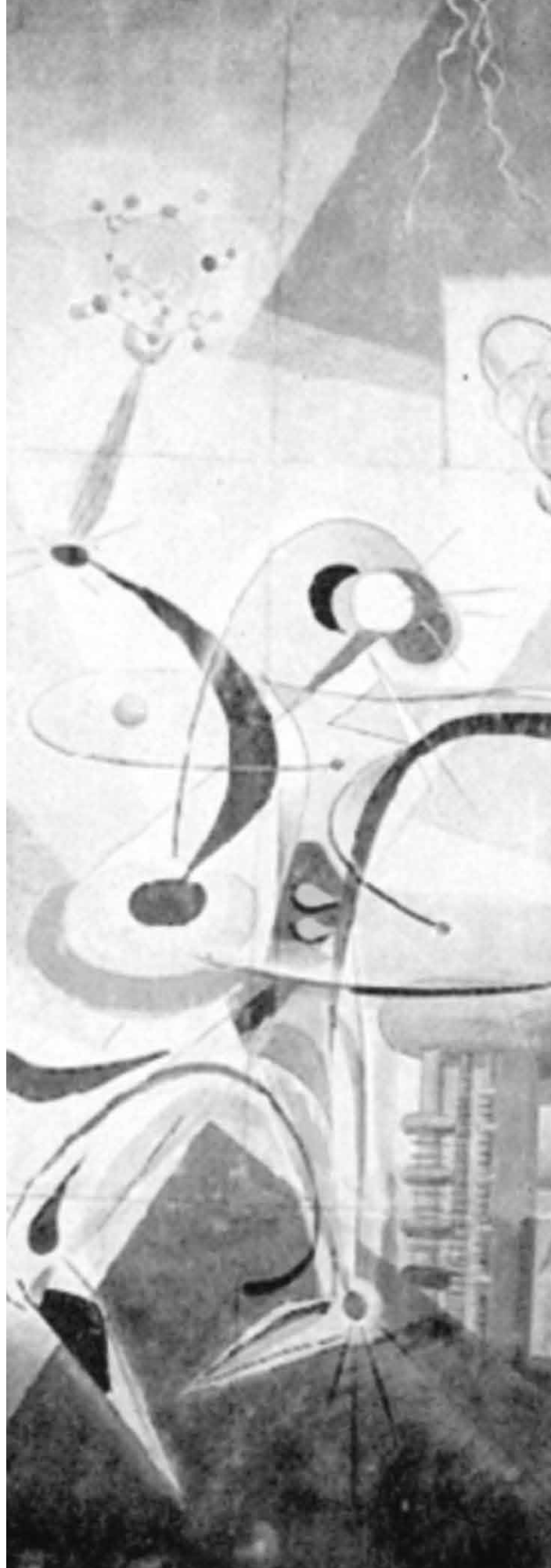
SOUZA, Edimária L. O. **Martinha**: a história de uma ex-escravizada no sertão de Coité (1870-1933). 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Programa de Pós-graduação em História Regional e Local da Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, BA, 2016.

SOUZA, Maria de Lourdes A. de. Por que precisamos de um currículo contextualizado? In: DUARTE, Ana Paula; CARNEIRO, Vera M. O. (Org.). **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o semiárido**. Feira de Santana, BA: MOC/Curviana, 2013. p. 15-31.

Recebido em: 30/06/2017

Aprovado em: 29/07/2017

Estudos



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE SABERES, CONHECIMENTOS E CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL DE DISCURSOS

*Claudemir de Quadros (UFSM)**

RESUMO

Este texto se caracteriza, sobretudo, como um exercício pelo qual se tentou perceber algumas relações entre duas áreas relevantes no âmbito da educação: história da educação e políticas educacionais. Para tanto, foram escolhidos quatro artigos publicados na revista *História da Educação* entre 2013 e 2015, selecionados a partir do critério de inserção internacional dos seus proponentes e porque potencializam perceber a perspectiva de circulação internacional de discursos no âmbito da formulação de políticas educacionais. Por esses textos procura-se demonstrar como aquilo que estamos acostumados a dizer é resultado de uma ampla rede de relações cuja autoria não é necessariamente nacional ou, em outros termos, que aquilo que conseguimos pensar acerca das políticas educacionais é circunscrito pelos discursos que circulam internacionalmente. Assim, o texto é atravessado por uma ideia geral: a circulação de discursos que, de um modo ou de outro, tem o potencial de estruturar, fixar, delimitar, circunscrever aquilo que pode ser considerado correto e verdadeiro. O esforço foi no sentido de perceber que ideias criadas, pensadas, fundamentadas pela pesquisa, pela ciência, propostas por intelectuais, lograram visibilidade e, além de contribuir para a estruturação de todo um campo de ação denominado políticas educacionais, têm o potencial de demonstrar que a formação dos sistemas escolares nacionais emergiu a partir de um amplo leque de relações internacionais.

Palavras-chave: História da educação. Políticas educacionais. Circulação de discursos. Intelectuais.

ABSTRACT

HISTORY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICIES AMONGST KNOWLEDGES AND INTERNATIONAL DISCOURSES CIRCULATION

This study characterizes itself mainly as an exercise in which we tried to perceive some relations between two significant areas of education: history of education and educational policies. Therefore, four articles published in the journal *History of Education* between 2013 and 2015 were selected based on the criterion of international insertion of its proponents. This criterion was used because such articles potentiate the perception of the perspective of international circulation of speeches in the formulation of educational policies. Based on these texts, we seek to demonstrate how what we are accustomed to say is the result of a wide network of relations whose authorship is

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Atua em cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM. E-mail: claudemirdequadros@gmail.com.

not necessarily national or, in other words, that what we can think about educational policies is restricted by speeches that have international circulation. Then, this text is circumscribed by a general idea: the circulation of speeches that, anyhow, have the potential to structure, fix, delimit, and circumscribe what can be considered correct and true. The effort of this study is to propose the perception that ideas, which were created, thought, grounded by research, by science, proposed by intellectuals, gained visibility. Besides having contributed to the structuring of a whole field of action called educational policies, these ideas have the potential to demonstrate that the formation of national school systems emerged from a wide range of international relations.

Keywords: History of education. Educational policies. Circulation of speeches. Intellectuals.

RESUMEN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICAS EDUCACIONALES ENTRE SABERES, CONOCIMIENTOS Y CIRCULACIÓN INTERNACIONAL DE DISCURSOS

El presente texto se caracteriza, sobre todo, como ejercicio por el que se buscó percibir algunas relaciones entre dos áreas relevantes en el ámbito de la educación: historia de la educación y políticas educacionales. Para tanto, se eligió cuatro artículos publicados en la revista *Historia da Educação* entre 2013 e 2015, los cuales fueron seleccionados a partir de criterios de inserción internacional de sus proponentes y porque potencializan percibir la perspectiva de circulación internacional de discursos en el ámbito de la formulación de políticas educacionales. Con ello se busca demostrar que aquello que estamos acostumbrados a decir es resultado de una amplia red de relaciones cuya autoría no es necesariamente nacional o, en otros términos, que aquello que logramos pensar a cerca de las políticas educacionales es circunscrito por los discursos que circulan internacionalmente. Así, el texto es atravesado por una idea general: la circulación de discursos que, de un modo u otro, tiene el potencial de estructurar, fijar, delimitar, circunscribir aquello que puede ser considerado correcto y verdadero. El esfuerzo fue en el sentido de percibir que ideas creadas, pensadas, fundamentadas en la investigación, por la ciencia, propuestas por intelectuales, lograron visibilidad y, más allá de contribuir para la estructuración de todo un campo de acción denominado políticas educacionales, tiene el potencial de demostrar que la formación de los sistemas escolares nacionales emergió a partir de amplias relaciones internacionales.

Palabras-clave: Historia de la educación. Políticas educacionales. Circulación de discursos. Intelectuales.

Introdução

Este texto é, antes de tudo, um exercício pelo qual se tentou perceber algumas relações entre duas áreas relevantes no âmbito da educação: história da educação e políticas educacionais. Nele pressupõe-se que a história da educação e as políticas educacionais têm um itinerário afim, se alerta para a conveniência de pensar as relações entre ambas na perspectiva da longa duração, assim como entender

que se constituem entre saberes, conhecimentos, ação de intelectuais, circulação internacional ou transnacional de discursos, especificidades nacionais ou estrangeiras, transferências culturais.

Nesse sentido, entende-se que história da educação e políticas educacionais se informam mutuamente, em princípio sem hierarquias e de modo relacional. Atravessando estas duas expres-

sões – história da educação e políticas educacionais – há uma ideia geral: a circulação internacional de discursos que, de um modo ou de outro, tem o potencial de estruturar, fixar, delimitar, circunscrever aquilo que pode ser considerado correto e verdadeiro. Aquilo que pode ser dito e aquilo que está interdito.

Para fazer este exercício de tentar perceber relações entre história da educação e políticas educacionais foram escolhidos quatro textos publicados na revista *História da Educação*, mantida pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe:

1) *Pedagogia como transferência cultural no espaço franco-suíço: mediadores e reinterpretações de conhecimento (1850-1900)*, de Alexandre Fontaine, publicado em 2014 no n. 42 da revista;

2) *As exposições universais como mídia para a circulação transnacional de saberes sobre o ensino primário na segunda metade do século 19*, de Klaus Dittrich, publicado em 2013 no n. 41;

3) *A França, a escola republicana e o exterior: perspectivas para uma história internacional da educação no século 19*, de Damiano Matasci, publicado em 2016 no n. 50;

4) *Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário*, de Circe Mary Silva da Silva, publicado em 2015 no n. 45.

O importante, no âmbito deste exercício, é perceber que ideias criadas, pensadas, fundamentadas pela pesquisa, pela ciência, propostas por intelectuais, lograram visibilidade e foram postas em circulação e, ao circularem, estruturaram modos de pensar, pautas, entendimentos, currículos, impressos, políticas. Enfim, ao circularem tornaram possíveis várias relações e contribuíram para estruturar um campo de ação denominado políticas educacionais.

Primeiro texto: ideias que atravessaram as fronteiras

O primeiro texto, de Alexandre Fontaine, se intitula *Pedagogia como transferência cultural no espaço franco-suíço: mediadores e reinterpretações de conhecimento (1850-1900)*, e nele aborda-se a circulação dos conhecimentos pedagógicos no espaço franco-suíço.

Segundo Fontaine (2014, p. 189), “estudar as relações pedagógicas franco-romandas do século 19 torna-se instrutivo, no sentido em que esta abordagem permite analisar as modalidades de circulações de conhecimentos e de práticas escolares por uma relação assimétrica entre uma região e uma nação”. Em termos gerais, o autor argumenta que as estruturas escolares nacionais são resultado de apropriações recíprocas e que nada mais internacional do que a formação dos sistemas escolares nacionais.

Fontaine (2014) estrutura o texto a partir de três aspectos: 1) busca interrogar-se acerca das motivações que podem levar um contexto cultural de recepção a desejar importar um conhecimento modelado em outro contexto; 2) questiona-se sobre o processo de mediação, sobre os atores individuais que, por diversas razões, permitem a transferência de um determinado saber; 3) estuda a transformação semântica que acompanha a transferência quando da passagem de um contexto cultural a outro.

Para perceber essas relações, em termos metodológicos, afirma ter-se utilizado do conceito de transferências culturais, definido nos seguintes termos:

Os estudos de transferência pretendem analisar as interações entre culturas e sociedades – ou frações e grupos pertencentes a uma sociedade – na sua dinâmica histórica, justificando as condições que marcaram o seu desencadeamento e o seu desenvolvimento, examinando os fenômenos de emissão, de divulgação, de recepção e de reinterpretação que os constituem, enfim esmiuçando os mecanismos simbólicos por meio dos quais se recompõem os grupos sociais e as estruturas que os sustentam. (WERNER, 2006 apud FONTAINE, 2014, p. 190).

Para demonstrar a circulação de conhecimentos e de práticas escolares, o processo de mediação, recepção, transformação semântica, apropriações recíprocas entre diferentes espaços, o autor apresenta alguns exemplos. Um deles é a manifestação de Ferdinand Buisson, que salientou, numa conferência proferida em 1916, que

[...] saber ler, escrever e contar não basta, todos estão de acordo, mas o que é necessário acrescentar? Inicialmente, sem dúvida, elementos de instrução cívica, pois o povo só é soberano se o cidadão for esclarecido. Há muito tempo, a Suíça agia com pre-

caução, e essa foi a primeira importação que dela fizemos. (FONTAINE, 2014, p. 191).

Outro exemplo é que na França, pela lei de 27 de janeiro de 1880, as aulas de ginástica tornaram-se obrigatórias para os meninos, em especial para a prática de exercícios militares. Destaca que expatriados suíços desempenharam um papel relevante na promoção da ginástica na França e que Jules Ferry publicou, em 1881, um manual de ginástica e de exercícios militares para estudantes de escolas primárias. Esse manual foi feito a partir da inspiração do primeiro manual escolar publicado pela Confederação Suíça em 1876.

Há outras situações que o autor relaciona à circulação e transferência de saberes. Destaca-se a inclusão do Canto como tema obrigatório e as colônias de férias que, de um contexto original suíço ao contexto cultural francês, teriam gerado uma transformação semântica singular: “É importante notar a institucionalização destas como diretrizes políticas do governo: de fato, assim que Ferdinand Buisson, convencido por Cottinet sobre o bem fundado das colônias para a juventude francesa, decidiu institucionalizar a experiência” (FONTAINE, 2014, p. 202).

Uma das principais conclusões de Fontaine (2014, p. 204) é que

[...] por meio deste estudo de caso referente às transferências pedagógicas franco-romandas, procurou-se demonstrar que a organização dos sistemas escolares europeus resulta de apropriações recíprocas, mais ou menos dissimuladas, e se constitui num resultado de um fenômeno eminentemente internacional. Estudar certas referências suíças da escola republicana francesa revela uma série de mediações apagadas, bem como uma quantidade de empreendimentos coletivos que se tornaram possíveis em virtude da criação de redes que favoreceram a importação massiva de métodos e de práticas pedagógicas elaboradas de maneira internacional.

Dito isso, prossegue com um indício de que o Brasil não escapou desse empreendimento:

Assim, a ciência da educação alimentou-se de transferências culturais. O mesmo aconteceu com o continente sul-americano. Basta pensarmos nos trabalhos de Maria Helena Camara Bastos (2000), que demonstrou, de maneira pertinente, a recepção do pensamento de Buisson no Brasil pelos itinerários

de Rui Barbosa (1849-1923) e de Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). (FONTAINE, 2014, p. 204).

Nas considerações finais do texto, Fontaine (2014, p. 205) ressalta que se for levada em conta a elaboração da *Ratio studiorum*, no fim da Idade Média, há práticas e métodos que atravessam as fronteiras por meio de mediadores e se declinam em função de contextos locais específicos e, portanto, “um dos numerosos desafios da pesquisa em história da educação consiste em desconstruir os modelos escolares nacionais contemporâneos, a fim de reformular as filiações seguidamente ocultadas e as múltiplas referências estrangeiras que as alimentam”.

Diante da pauta desse texto, pode-se relacionar inúmeras expressões que merecem atenção no âmbito da relação entre a história da educação e as políticas educacionais, dentre as quais pode-se citar: circulação de conhecimentos, apropriações, contexto cultural de recepção, processos de mediação, transformações semânticas, transferências culturais, seleção-transmissão-reinterpretação. Pelos exemplos apresentados, Fontaine (2014) procura demonstrar que as ideias que atravessaram as fronteiras foram importantes para a instituição de políticas educacionais, que assumiram um caráter eminentemente internacional.

Segundo texto: aprender com o estrangeiro nas exposições universais

O segundo texto, de Klaus Dittrich, intitula-se *As exposições universais como mídia para a circulação transnacional de saberes sobre o ensino primário na segunda metade do século 19*. Nele aborda-se o tema da circulação de saberes sobre educação e, em especial, sobre os progressos no ensino primário possibilitados pelo movimento de alguns atores. Concentra-se em examinar quatro países: Japão, França, Estados Unidos e Alemanha e argumenta que a transferência cultural acerca do ensino primário foi operada por meio das seções que, nas exposições universais, mostraram os progressos quanto aos objetos pedagógicos, aos documentos redigidos, às maquetes, às plantas de prédios escolares, bem como aos modelos adotados pelas trocas e aos aprendizados das experiências

do estrangeiro. Em termos bem gerais, Dittrich (2013) entende que não convém esquecer que as exposições universais do século 19 foram um dos meios de comunicação para os atores profissionais e científicos.

Ele argumenta que

[...] a partir de 1862 as exposições universais continham seções escolares, as quais possuíam certo número de elementos que se repetiram em todas as exposições sucessivas. Primeiro apresentava-se o aspecto físico das instituições educativas, seus planos, depois as fotografias e as escolas-modelo reconstruídas para a exposição. Em seguida objetos pedagógicos eram apresentados em grande número, de canetas a máquinas de calcular e quadros murais. Além do mais, as exposições se pareciam com bibliotecas, porque continham livros pedagógicos e manuais escolares. Finalmente, trabalhos de alunos tinham a função de provar o sucesso dos métodos aplicados. Além das exposições escolares propriamente ditas, conferências e congressos nacionais foram organizados no contexto das exposições universais a partir de 1876. (DITTRICH, 2013, p. 215).

Informa, ainda, que as exposições eram frequentadas por funcionários dos governos, professores e especialistas da educação e que isto se devia ao fato de que, para estas pessoas, as exposições eram um meio de comunicação com seus pares, para além das fronteiras nacionais.

As exposições também eram frequentadas com intenções bem específicas, dentre as quais Dittrich (2013) assinala as seguintes: a) eram ocasiões para aprender com o estrangeiro, informar-se e aprender algo em benefício de seu contexto institucional; b) demonstrar o sucesso de uns sobre outros no contexto de competição entre sociedades hoje classificadas como imperialistas; c) iniciar colaboração internacional entre especialistas de diferentes países.

Nessa situação Dittrich (2013) analisa as exposições universais pela abordagem das transferências culturais, no âmbito das quais se distinguem diferentes fases: 1) uma parte dos atores constata *déficits* e procura soluções potenciais no exterior; 2) segue-se uma fase de contato e de mediação; 3) o saber estrangeiro é adaptado e institucionalizado, ou então, recusado. Neste contexto “as exposições se prestaram, especialmente, para a fase de contato

e mediação. Por ocasião da visitação das missões às exposições, os especialistas escreviam importantes relatórios, testemunhos materiais desta mediação e que constituem a fonte principal do estudo” (DITTRICH, 2013, p. 216).

No artigo, Dittrich (2013) afirma que se concentrou nas experiências de atores de quatro países que frequentaram as exposições com a finalidade de informarem-se sobre o ensino primário. Para cada país procurou identificar conjunturas, interrogar-se sobre os atores e os *déficits* que eles perceberam, analisar suas participações nas exposições e os resultados deste engajamento. Tudo isso a fim de “relacionar as conjunturas, comparar a apropriação dos saberes em diferentes contextos nacionais, o que pode conduzir, talvez, a uma verdadeira história transnacional, que combina as abordagens das transferências culturais e da comparação” (DITTRICH, 2013, p. 216).

Klaus Dittrich (2013) relata o caso do Japão, onde a inspiração francesa e estadunidense foi central. Informa que na fase inicial da institucionalização do sistema escolar japonês a frequência às exposições universais foi um meio de comunicação para entrar-se em contato com os progressos havidos no exterior. Informa que houve missões japonesas nas exposições realizadas em Londres, 1862, e em Paris, 1867. Em Viena, 1873, a missão foi integrada por, aproximadamente, cinquenta pessoas, na maior parte funcionários públicos de alto escalão. Já para a exposição da Filadélfia, em 1876, a missão foi dirigida pelo vice-ministro da Educação e Klaus Dittrich (2013) salienta que os japoneses estudaram, sobretudo, as representações de outros países, viajaram para diferentes regiões dos Estados Unidos e do Canadá e participaram de congressos pedagógicos. Na Exposição Universal de 1878, em Paris, os japoneses entraram em contato com os pedagogos franceses e, após o encerramento da exposição, receberam uma boa parte dos materiais dos outros países.

Para Klaus Dittrich (2013, p. 219), ficou claro que “os funcionários do alto escalão do Ministério da Educação japonês utilizaram as exposições dos anos 1870 com o objetivo de apropriarem-se dos saberes para a institucionalização de seu sistema de ensino”.

No contexto francês a referência ao estrangeiro já havia aparecido como possível solução aos defeitos franceses. Dittrich (2013) destaca os relatórios de Célestin Hippeau, que visitou muitos países e redigiu monografias sobre seus sistemas de educação, e a missão dirigida, em 1876, por Buisson à Exposição Universal da Filadélfia:

Os especialistas franceses não ficaram somente na exposição: viajaram para diversos Estados e ao Canadá, visitaram instituições escolares e participaram de congressos. Disso resultaram contatos intensos com os grandes nomes da educação americana da época, incluindo, por exemplo, John D. Philbrick. (DITTRICH, 2013, p. 220).

Nos Estados Unidos, Dittrich (2013, p. 222) afirma que havia uma intenção “de tornar o ensino mais prático, de não oferecer somente uma cultura geral, mas também conhecimentos que os jovens pudessem aplicar no mundo do trabalho”. Assim, se na década de 1870 o ensino técnico era percebido como algo especificamente europeu, outra perspectiva emergiu quando John D. Runkle, presidente do Massachusetts Institute of Technology, ao visitar as instalações da exposição na Filadélfia, encontrou a representação das escolas politécnicas russas de Moscou e de São Petersburgo. Dali em diante “a educação americana [...] não foi mais a mesma” (DITTRICH, 2013, p. 222).

John D. Runkle preocupava-se em como organizar a formação prática dos futuros engenheiros e percebeu que

[...] os pedagogos russos haviam inventado um novo método de como ensinar aos estudantes procedimentos passo a passo em laboratórios especialmente criados para fins pedagógicos. Os gestores russos apresentavam as escolas politécnicas bem equipadas e metodologicamente inovadoras com certo orgulho nas exposições dos anos 1870. Runkle (1876) descobriu este método na Filadélfia e ficou impressionado porque tal método oferecia uma solução para suas próprias preocupações. Seguiu-se, então, um vasto trabalho de apropriação do método russo, como foi denominado doravante na América. Ele estabeleceu contatos intensos com os responsáveis russos e mesmo tornou-se um membro honorário do Conselho de Administração da Escola Politécnica de Moscou. (DITTRICH, 2013, p. 222).

Dittrich (2013, p. 222) assinala, ainda, outros

visitantes de exposições universais que buscaram inspiração para seus planos: Calvin M. Woodward, Charles B. Stetson, Walter Smith, Philbrick, Wickersham, por exemplo, bem como destaca que “um número bem maior de pedagogos americanos utilizaram as exposições universais para informar-se sobre o ensino técnico europeu, daí que se deve estabelecer um discurso muito mais vasto”, ou seja, Dittrich (2013, p. 225) demonstra que “no contexto das exposições universais dos anos 1870, observase um intenso trabalho de apropriação por parte dos pedagogos americanos interessados no ensino técnico europeu”.

O quarto caso analisado por Dittrich (2013) foi o da Alemanha, que teve uma participação menos frequente nas exposições universais, o que acarretou um menor número de relatórios redigidos após estes eventos, se comparados àqueles publicados na França e nos Estados Unidos.

Dittrich (2013) destaca que os alemães se interessavam por questões específicas, como os bancos escolares, abordada por Hermann Cohn. Ele frequentou as exposições de 1867, 1873 e 1878, estudou os bancos de escola e outros aspectos de higiene escolar. Contudo, destaca que o caso mais sistemático de apropriação de saberes estrangeiros por meio das exposições foi Alwin Pabst, que participou da Exposição Universal de Paris, em 1900, e de Saint-Louis, em 1904. Segundo ele, “a Alemanha devia aproveitar as experiências americanas. Do outro lado do Atlântico Pabst teve um vasto programa de visitas a escolas, bem como encontrou todos os grandes pedagogos americanos ligados à nova educação” (DITTRICH, 2013, p. 226). Em resumo, alguns especialistas alemães tentaram tornar o ensino alemão mais prático, referindo-se às experiências americanas e francesas.

Em síntese, Klaus Dittrich (2013, p. 228) se esforça para demonstrar que as exposições universais

[...] desempenharam um papel fundamental para a circulação transnacional de saberes pedagógicos durante a segunda metade do século 19. Foram palcos para o contato com os pares estrangeiros, para a coleta de informações e para a aquisição de objetos e literatura. As exposições, como meio de comunicação, combinaram-se com as visitas das missões, com a redação e a circulação dos relatórios, com os museus pedagógicos e os congressos internacionais.

Os atores iam às exposições por razões bem específicas e, como se viu, uma de suas preocupações era o desenvolvimento do ensino em seus próprios contextos. Seu enraizamento nos debates nacionais diferiu, consideravelmente, de país a país.

Do mesmo modo, e com proximidade com Alexandre Fontaine (2014), a pauta deste texto permite outra coleção de expressões a partir das quais se pode pensar inúmeras relações entre a história da educação e as políticas educacionais: além das fronteiras nacionais, apropriação dos saberes, atores com contatos intensos, circulação transnacional de saberes pedagógicos, colaboração internacional, comunicação, congressos internacionais, enraizamento nos debates nacionais, exposições universais, transferências culturais e comparação, trocas e aprendizados das experiências do estrangeiro, história transnacional. Em síntese, ao viajar para conhecer e aprender com o estrangeiro, inúmeros profissionais promoveram a circulação internacional de saberes, mobilizaram relações de colaboração e promoveram mudanças nos respectivos contextos nacionais.

Terceiro texto: intercâmbio e cooperação mundial

O terceiro texto se intitula *A França, a escola republicana e o exterior: perspectivas para uma história internacional da educação no século 19*, de Damiano Matasci, e foi publicado no n. 50 da revista *História da Educação*.

Matasci (2016, p. 139) se propõe a tratar

[...] dos modos pelos quais a circulação internacional das ideias pedagógicas estruturou a elaboração do sistema escolar francês no fim do século 19. Embora seguidamente associada ao processo de nacionalização da sociedade, a escola da Terceira República se construiu, de fato, seguindo modelos e exemplos estrangeiros.

Matasci (2016, p. 141) argumenta que é possível perceber essa situação de modo especial a partir “do século 19, no momento em que as nações ocidentais se engajam simultaneamente na elaboração dos sistemas escolares modernos, criam e alimentam um vasto sistema de intercâmbios e de observações mútuas”.

Ao tomar o exemplo francês, Matasci (2016, p. 141) propõe o que denomina “perspectivas de pesquisa para uma história internacional da educação”, pela qual busca demonstrar

[...] como o contato internacional e o recurso à comparação – tão presentes nos debates públicos de hoje – constituem uma dimensão particularmente importante no processo de construção do sistema escolar moderno no século 19. O problema é de saber em que medida as experiências referentes à instrução pública efetuadas em outros países ocidentais orientaram os debates na Terceira República. Para responder a essa questão focaliza-se as reformas do ensino primário e secundário que constituem um observatório privilegiado para captar esses fenômenos. Isso por duas razões: por um lado porque esses debates, principalmente aqueles relativos à instrução obrigatória ou à modernização do ensino secundário, se inscrevem num contexto internacional e mobilizam, de uma maneira permanente, as referências estrangeiras. Por outro porque, comparando essas duas áreas, é possível esclarecer a diversidade dos costumes estrangeiros e as diferentes relações que os meios reformadores franceses conservam em relação às experiências internacionais.

A partir da relação da história da educação entre o local, o nacional e o internacional, Matasci (2016, p. 142) busca “examinar a relação que a escola francesa – e, de uma maneira mais ampla, o processo de nacionalização do sistema escolar – mantém com o exterior”. Para isso ele afirma que “convém deslocar os debates franceses para os circuitos europeus das ideias pedagógicas do século 19 e avaliar o papel que a dimensão internacional pode desempenhar na elaboração de um modelo francês de instrução pública” (MATASCI, 2016, p. 142). Ele reforça que

[...] esses fenômenos impõem a reconfiguração do processo de socialização das novas gerações e a criação de estruturas que respondam a novas exigências educativas. Para isso os reformadores escrutam as realizações de seus vizinhos e observam com atenção as experiências em curso. O processo reformador que leva à instauração de um sistema escolar público, na maior parte dos países ocidentais, se caracteriza por intercâmbios, circulações e contatos não fortuitos entre as nações [...]. Reproduzindo uma famosa fórmula de Anne-Marie Thiesse (2001), não haveria desde então nada mais internacional do que a defi-

nição das políticas escolares nacionais. (MATASCI, 2016, p. 143).

No que designa como a “globalização da reforma escolar europeia” (MATASCI, 2016, p. 143), aponta três dimensões que precisam atenção: em primeiro lugar convém examinar o conjunto das atividades que ao longo do século 19 visaram produzir e acumular um saber sobre o exterior. Um dos exemplos mais representativos foram as missões pedagógicas. A partir da metade do século 19, o ministério francês da instrução pública encarregou um número expressivo de pessoas, em especial professores universitários e inspetores escolares, de viajarem para diversos países a fim de estudar os procedimentos pedagógicos, os diferentes problemas relacionados com a instrução pública e as soluções ali encontradas. Cabia-lhes fazer uma reflexão sobre as possíveis importações aplicáveis ao sistema escolar nacional. Esta prática, que começou no início do século 19, tal como a viagem de Victor Cousin (1832) à Prússia em 1831, intensificou-se a partir dos anos 1870 e só foi interrompida pela Primeira Guerra Mundial.

Matasci (2016) afirma que foram mais ou menos 130 missões entre 1842 e 1914 e que a Alemanha foi o país mais procurado, seguido pelos Estados Unidos, a Suíça, a Inglaterra, os países escandinavos e a Itália. Os relatórios da participação nessas missões ilustram a necessidade de aprender com o exterior e, neste sentido,

[...] na segunda metade do século 19 se desenvolveram, assim, uma série de práticas que alimentam um verdadeiro regime circulatório (SAUNIER, 2008) que permitiu aos reformadores franceses integrar nos seus discursos um vasto horizonte de referências internacionais. Essas atividades mobilizam o estrangeiro em função das necessidades internas ditadas pelas reformas escolares da época num contexto – não devemos esquecer – de nacionalização do sistema educativo. (MATASCI, 2016, p. 144).

Em segundo lugar, Matasci (2016) indica que, se por um lado essas dinâmicas de circulação serviram como possibilidade para produção e de constituição de um saber, por outro serviram para a promoção do intercâmbio e da cooperação mundial: “os reformadores franceses são efetivamente muito ativos no seio do movimento de reforma da instrução pública,

criada na Europa na segunda metade do século 19, e que se dota progressivamente de estruturas próprias permanentes” (MATASCI, 2016, p. 144).

Nesse contexto, Matasci (2016, p. 145) também destaca que a ação dos franceses pode ser estudada sob o prisma das seções escolares das exposições universais e que

[...] esses eventos testemunham uma dupla dinâmica. Por um lado o aprendizado, pois os reformadores de todos os países tinham a oportunidade de tomar conhecimento da evolução escolar internacional. Por outro a auto-representação. De fato, a França participou, de uma maneira muito especial, das exposições com o objetivo explícito de contribuir com certa diplomacia cultural, passando pela evidência das pretendidas conquistas escolares da Terceira República e respondendo à vontade de mostrar mundialmente a imagem de um país que investe na educação. Além de certa retórica essa citação salienta a importância dos intercâmbios internacionais e a necessidade, exposta muito claramente, de se comparar e de se inspirar nas experiências estrangeiras para atenuar os defeitos de um sistema escolar ou para discutir problemas comuns aos países ocidentais.

Matasci (2016) apresenta outro dado importante ao informar que todas essas atividades – congressos, exposições, missões pedagógicas – permanecem relativamente informais e pouco codificadas ao longo do século 19. Entretanto, a partir do início do século 20 essa dinâmica de intercâmbios e de contatos internacionais mudou quando foram criados os primeiros departamentos e federações internacionais na área da educação. Ele cita a criação de instituições como o Comitê Permanente dos Congressos Internacionais do Ensino Técnico, fundado em Bordeaux, em 1895, e composto por especialistas de renome, ou o Bureau Internacional do Ensino Secundário (1912), ambas federações que reuniam associações nacionais de professores de diversos países europeus. Neste caso, Matasci (2016) destaca que essas redes procuraram promover as perspectivas corporativistas dessas categorias profissionais, mais do que propor uma reflexão científica sobre os problemas educativos.

Matasci (2016) afirma ainda que o exame das reformas francesas do ensino primário e secundário permite esclarecer as diferentes formas de recepção e de reapropriação dos modelos estrangeiros. Para

ele, “a esse respeito é particularmente interessante indagar as dinâmicas dessa recepção, que é seletiva e parcial” (MATASCI, 2016, p 146).

Para concluir, Matasci (2016) destaca dois pontos: 1) a passagem pelo internacional se explica menos pela vontade de promover a cooperação com outros países do que pela necessidade de resolver problemas internos. Segundo ele, essa é a lógica da internacionalização: responder a desafios nacionais e trabalhar para transformar o contexto nacional; 2) a natureza e a evolução do processo de internacionalização: se durante muito tempo foi informal e relativamente pouco estruturada, a partir do início do século 20 ela prefigurou outras mudanças que aconteceram após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, com a criação e o desenvolvimento das instituições internacionais, ou seja, a ação desempenhada pelas organizações como o Bureau Internacional de Educação (1925), a Unesco (1945), o Banco Mundial e a OCDE marca uma profunda inflexão na maneira de pensar a educação em um mundo cada vez mais globalizado.

Nesse texto também há um *mix* de termos a partir dos quais se pode pensar inúmeras relações entre a história da educação e as políticas educacionais: circulação internacional das ideias pedagógicas, modelos e exemplos estrangeiros, sistema de intercâmbios e de observações mútuas, história internacional da educação, circuitos de ideias pedagógicas, nada mais internacional do que a definição das políticas escolares nacionais, missões pedagógicas, regime circulatório, vasto horizonte de referências internacionais, promoção do intercâmbio e de cooperação mundial, redes permanentes de intelectuais, virada organizadora do internacionalismo, conexões internacionais criadas pelos reformadores. Contudo, uma ideia se destaca: o processo de internacionalização formalizou-se por meio de instituições no âmbito das quais as políticas educacionais passaram a ser pensadas a partir das perspectivas do intercâmbio e da cooperação mundial.

Quarto texto: transferências e apropriações de saberes

O quarto texto intitula-se *Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a ma-*

temática para o ensino primário, é assinado por Circe Mary Silva da Silva e foi publicado no n. 45 da revista *História da Educação*.

Nesse texto, destaca-se que, pela análise da obra de Friedrich Bieri (1844-1924), foi possível identificar apropriações de saberes produzidos em países de língua alemã no ensino brasileiro. Circe da Silva (2015) apresenta um perfil de Friedrich Bieri, relata o processo de transferência de conhecimentos ocorrido e sua atuação na Província do Rio Grande do Sul, bem como informa que pela análise da obra de Bieri foi possível concluir que este foi um dos pioneiros na produção de livros didáticos para escolas teuto-brasileiras, assim como adotou uma proposta pedagógica germânica adaptada ao contexto local e influenciada pelo método de August Grube e da reformulação deste por Jakob Egger.

Circe da Silva (2015) apresenta Friedrich Bieri como um imigrante suíço que chegou ao Brasil em 1871 e como um dos primeiros a escrever livros didáticos para o ensino primário de Matemática, em língua alemã, visando ao público das escolas teuto-brasileiras. Ele iniciou essas publicações em 1873, com o *Livro de cálculo para as escolas alemãs no Brasil*. Sobretudo a autora o apresenta como uma pessoa que rompeu

[...] uma barreira territorial, um agente europeu [que] transpôs conhecimentos matemáticos produzidos num lugar, com maior tradição em ensino e formação de professores, para um novo lugar – Sul do Brasil, no século 19 – com um contingente significativo de imigrantes germânicos ainda pouco letrados. (SILVA, 2015, p. 45).

Destaca-se, ainda, a publicação para o ensino bilíngue de alemão e português do *Livro para aprender e ler em alemão*, de 1876. A carência de livros escolares teria motivado Bieri a se dedicar a escrevê-los para as escolas teuto-brasileiras.

Circe da Silva (2015) aponta que Bieri chegou à cidade de São Leopoldo em 1871, foi designado professor da escola paroquial evangélica e nela permaneceu até 1877. No início da década de 1880 seu nome aparece como professor da sétima cadeira, Língua Alemã, e como professor substituto de Desenho. Em 1886 ainda atuava na Escola Normal e foi novamente nomeado professor substituto de Desenho. Seu nome aparece, constantemente, nas

relações de professores da Escola Normal que atuavam como examinadores nos exames anuais.

De acordo com Circe da Silva (2015, p. 50), os saberes que Bieri, formado na escola suíça e conhecedor das ideias de Pestalozzi, trouxe para o Brasil foram modificados, “pois ao desempenhar uma função de intermediário fez, ele próprio, sua leitura e interpretação. Considerando o contexto local ele realizou um elo entre a produção e a recepção”. Afirmar ainda que à “medida em que Bieri se inseriu no contexto educacional e começou a redigir livros didáticos para as escolas teuto-brasileiras, tornou-se agente que usou o ensino para transmitir novas ideias, principalmente aquelas relacionadas a metodologia da Aritmética” (SILVA, 2015, p. 50).

Circe da Silva (2015) relaciona as experiências e formação para o magistério obtidas na Suíça como relevantes para a atuação de Friedrich Bieri que, com isso, assumiu atividades relacionadas com ensino em diferentes escolas, avaliador de exames e autor de livros didáticos. A autora diz ainda que Bieri adaptou para o contexto local os métodos de Grube e de Egger e conclui que

Bieri, como um agente de mediação, transferiu um método de ensino da Matemática criado para o contexto cultural europeu, onde já existia uma estrutura educacional organizada, com cursos para formação de professores, estágios para a prática docente e produção de livros didáticos, para um novo contexto cultural – o Brasil. (SILVA, 2015, p. 63).

Ao escrever e publicar livros para o ensino da Matemática e trazer uma metodologia europeia, promoveu inovação ao adaptá-los ao contexto nacional.¹

Assim como nos demais textos, a pauta de Circe Silva (2015) indica a possibilidade de pensar relações entre a história da educação e as políticas educacionais a partir, por exemplo, das dinâmicas de apropriações de saberes, transferência de conhecimentos, rompimento de barreiras territoriais, produção e a recepção de bens culturais e a ação de agentes de mediação. Por meio deste texto é possível perceber um dos modos pelos quais a circulação de ideias relacionou Europa e Brasil, assim como

instituiu práticas num contexto específico: o Rio Grande do Sul do final do século 19.

Considerações finais

Enfim, eis a preocupação principal deste exercício: pela história da educação pode-se perceber como diferentes discursos circularam e instituíram, ao longo do tempo, conceitos e práticas no âmbito das políticas educacionais.

Ou seja, esta parece ser a fronteira do momento no âmbito da história da educação: perceber, informar, demonstrar os modos pelos quais as redes de relações entre países, regiões e pessoas compareceram na formulação das respectivas políticas nacionais. Talvez esta possa ser uma das importâncias ou contribuições da história da educação para a sociedade: mostrar como aquilo que estamos acostumados a dizer é resultado de uma ampla rede de relações cuja autoria não é necessariamente nacional, bem como por as coisas nos seus devidos lugares: o que conseguimos pensar acerca das políticas educacionais é circunscrito pelos discursos que circulam internacionalmente.

Além disso, há outras conclusões que, embora óbvias, podem ser repetidas:

1. A expressão ao *longo do tempo* é relevante: com ela indica-se que convém perceber as relações entre história da educação e políticas educacionais na perspectiva da longa duração, proposta no âmbito da Escola dos Annales;
2. Convém pensar as políticas educacionais entre saberes, conhecimentos, ação de intelectuais, circulação internacional ou transnacional de discursos ou entre especificidades nacionais ou estrangeiras;
3. Pode ser produtivo estudar as relações entre transferências culturais e seleção-transmissão-reinterpretação ou como os discursos ultrapassam as fronteiras, envolvem numerosos mediadores e circunscrevem aquilo que pode ser considerado correto e verdadeiro no âmbito das políticas ou as formas pelas quais as apropriações funcionam num contexto cultural de recepção. Não há como abordar políticas educacionais, por exem-

¹ Situação similar pode ser vista, dentre outros, em *Ensino de aritmética no Rio Grande do Sul: a contribuição de Luiz Schuler, 1904* (QUADROS; BISOGNIN, 2015).

plo, sem atenção ao que é dito no âmbito da ONU, Unesco e OECD: como ideias são postas em circulação e estruturam o que pode ser pensado e dito acerca das políticas educacionais. Neste caso as perspectivas da educação comparada podem ser relevantes;

4. Todavia, as políticas educacionais, sempre alvo de disputas ideológicas ou político-partidárias, e embora a sua proeminência e vontade colonizadora das mentes e corações no tempo presente, não são hegemônicas: há outras perspectivas que podem ser percebidas em inúmeros lugares, tais como, por exemplo: no site da Perestroika, com o seu curso denominado Nova; no site da Descola; no site da Educação fora da caixa; no site da Hackademia; no site da Fundação Lemann. Ou seja, outras pautas, outras perspectivas, outros modos de fazer, outras formas de estruturar o pensamento fora das políticas educacionais oficiais, produzidos fora das universidades e dos seus intelectuais. Talvez esta possa ser

uma pauta interessante: perceber como se estruturam estas formas, o que propõem, que discursos fazem circular.

Entretanto, além dessa possibilidade talvez haja outra mais importante e que se encontra expressa por Maria Stephanou (2016, p. 6) na apresentação do n. 50 da revista *História da Educação*:

Se os acontecimentos são, como nos ensina Certeau (1994), o que eles se tornam, seremos capazes de examinar tradições e mudanças nas abordagens da história da educação [e das políticas educacionais], suas narrativas, perfilações teóricas, eleição de objetos, atravessados pelos acontecimentos do tempo presente, de modo a pensarmos em como se constituem tão somente em seu depois?

Em síntese, as relações entre a história da educação e as políticas educacionais são campos abertos para estudo, em especial na perspectiva reiterada ao longo deste texto: que ambas têm um itinerário relacionado, o qual convém ser pensado na longa duração e que se constitui pela relação entre saberes, conhecimentos, ação de intelectuais e ampla circulação internacional de discursos.

REFERÊNCIAS

- DITTRICH, Klaus. As exposições universais como mídia para a circulação transnacional de saberes sobre o ensino primário na segunda metade do século. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p. 213-234, 2013.
- FONTAINE, Alexandre. Pedagogia como transferência cultural no espaço franco-suíço: mediadores e reinterpretções de conhecimento (1850-1900). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 187-207, 2014.
- MATASCI, Damiano. A França, a escola republicana e o exterior: perspectivas para uma história internacional da educação no século 19. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 50, p. 139-155, 2016.
- QUADROS, Claudemir de; BISOGNIN, Vanilde. *Ensino de aritmética no Rio Grande do Sul: a contribuição de Luiz Schuler, 1904. Acta Scientiae, Canoas, RS, v. 17, p. 24-40, 2015.* Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1454/1144>>. Acesso em: 22 ago. 2016.
- SILVA, Circe Mary Silva da. Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 43-66, 2015.
- STEPHANOU, Maria. Apresentação: um espaço para palavras, memórias e saberes: contributos de uma revista ao longe. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 5-10, 2016.
- WERNER, Michael. **Transferts culturels: le dictionnaire des sciences humaines.** Paris: PUF, 2006.

Recebido em: 07/05/2017

Aprovado em: 26/06/2017

ATIVISMO POLÍTICO E JUVENTUDE: CATRACAS NA ESCOLA E NA CIDADE PARA OS JOVENS MAIS JOVENS

*Miriam Leite (UERJ)**

RESUMO

Os movimentos de ocupação urbana ocorridos em diversas partes do mundo desde o início desta década foram, com frequência, associados à juventude. No entanto, o termo juventude é reconhecidamente pouco preciso quanto à idade que refere: estariam aqueles que frequentam os anos finais do ensino fundamental incluídos nesse reconhecimento de agência política? No contexto da greve docente da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, em 2013, realizamos entrevistas com professoras que participaram desse movimento, considerando que suas narrativas poderiam trazer notícias desse reconhecimento (ou não reconhecimento). Em diálogo com teorizações de Jacques Derrida, Judith Butler e Leonor Arfuch, discutimos sobre os textos produzidos nesses encontros, a partir das noções de performatividade, iteração, interpelação e entrevista narrativa. Assinalamos, nessa leitura, além da já suposta potência da interpelação docente, a força da própria cidade no favorecimento ou obstaculização da agência política desses jovens mais jovens.

Palavras-chave: Juventude. Adolescência. Ativismo político. Educação escolar. Diferença.

ABSTRACT

POLITICAL ACTIVISM AND YOUTH: TURNSTILES OF THE SCHOOL AND THE CITY FOR THE YOUNGER YOUTH

The urban occupation movements in various parts of the world since the beginning of this decade were often associated with youth. However, the term youth is admittedly imprecise as age is concerned: were those attending the final years of elementary school included in this recognition of politics agency? In the context of the teaching strike of municipal public schools of Rio de Janeiro in 2013, we conducted interviews with teachers who participated in the movement, considering that their narratives could bring news of that recognition (or non-recognition). In a dialogue with theories of Jacques Derrida, Judith Butler and Leonor Arfuch, such as those of performativity, iteration, interpellation and narrative interview notions, we discuss about the texts produced on such meetings. We note in this reading besides the already supposed power of teacher's interpellation, the strength of the city itself in favor or hindering the politics agency of the younger youth.

Keywords: Youth. Adolescence. Political activism. School education. Difference.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ/UERJ). E-mail: miriamsleite@yahoo.com.br

RESUMEN

ACTIVISMO POLITICO Y JUVENTUD: TORNQUETES EN LA ESCUELA Y EN LA CIUDAD PARA LOS JÓVENES MÁS JÓVENES

Los movimientos de ocupación urbana que tuvieron lugar en diversas partes del mundo en esta década fueron frecuentemente relacionados con la juventud. Sin embargo, el término juventud es reconocido como poco preciso respecto a la edad: ¿estarían incluidos en ese reconocimiento de agencia política, aquellos que frecuentan los últimos años de educación básica secundaria? En el contexto de la huelga docente de la red pública de educación de Río de Janeiro, en 2013, entrevistamos profesoras que participaron en este movimiento, considerando que sus narrativas podrían traer noticias de ese reconocimiento (o no reconocimiento). En diálogo con teorizaciones de Jacques Derrida, Judith Butler y Leonor Arfuch, discutimos las narrativas producidas en esos encuentros a partir de las nociones de performatividad, iteración, interpelación e entrevista narrativa. Observamos, además de la ya supuesta potencia de interpelación docente, la fuerza de la propia ciudad favoreciendo u obstaculizando la agencia política de estos jóvenes más jóvenes.

Palabras clave: Juventud. Adolescencia. Activismo político. Educación escolar. Diferencia.

Introdução

Cês tão invadindo nosso espaço.

Aí entra alguém, quebra tudo, aí vocês vão querer por a culpa nos estudantes. [...]

Vocês estão fardados, vocês acham que tão no direito. [...]

Cês tão com mandato?

Cês têm algum mandato pra invadir?

Não têm!

Então, dá licença! (YOUTUBE, 2015).

A recorrente enunciação do desinteresse juvenil pela política na contemporaneidade – recorrente não só no senso comum e na grande mídia, como também na pesquisa acadêmica (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009; MAYORGA, 2013) – tem sido desafiada por massivas manifestações públicas de parcelas da população identificadas como jovens, sobretudo a partir das chamadas Jornadas de Junho, que tomaram as ruas do país em 2013. Em 2015, diante da proposta da chamada “reorganização escolar” (GOVERNO..., 2015), por parte do governo do estado de São Paulo, nova movimentação política chama atenção das nossas pesquisas, pela participação daqueles a quem costumamos chamar

de jovens mais jovens e constituem nosso foco prioritário de estudo.¹

Embora pouco noticiada na mídia estabelecida, recorrendo a fontes alternativas de veiculação de notícias – como o Facebook e o Youtube – pudemos identificar que a presença de ativistas que aparentavam idade correspondente à frequência oficialmente esperada nos anos finais do ensino fundamental era flagrante, como se exemplifica na cena transcrita em epígrafe deste texto, em que o protagonista não aparenta mais do que 13 anos e se posiciona, com calma e firmeza, diante de vários policiais, na entrada da sua escola (YOUTUBE, 2015).

Trata-se de recorte da população escolar relativamente pouco focalizado nos estudos acadêmicos (SPOSITO, 2009) e geralmente pouco contemplado, em suas especificidades, nas políticas educacionais (DAVIS et al., 2013): de fato, enquanto os

1 Referência ao Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude/DDEEJ., coordenado pela autora e vinculado à linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro?ProPED-UERJ. A pesquisa referida neste artigo teve financiamento FAPERJ, e faz parte do projeto *Performatividade, diferença e desigualdade na educação escolar do jovem adolescente* (LEITE, 2010).

anos iniciais do ensino fundamental contam com acúmulo considerável de estudos e pesquisas, sobretudo por se tratar do nível de ensino há mais tempo estabelecido no país, e o ensino médio mobiliza o pensamento político e acadêmico pela iminente entrada no mercado de trabalho e vida adulta em geral, os anos finais do ensino fundamental tendem a relativa secundarização. Entretanto, são recorrentes os relatos docentes de dificuldade no trabalho pedagógico nesse nível de ensino (LEITE, 2010). Suspeitamos, contudo, da explicação que naturaliza esse quadro, propondo investigar outros fatores que poderiam concorrer para a sua configuração, e julgamos que a perspectiva teórica e política da diferença pode ser produtiva nesses estudos. Em projeto anterior, a conclusão de estudo etnográfico conduzido ao longo de um ano letivo, em escola da rede pública municipal carioca, apontou que aquilo que entendemos que poderia ser lido como diferença adolescente² era, com frequência, significado pela escola como desigualdade: na medida em que eram subalternizados como “rebeldes sem causa” ou “aborrescentes”, justificava-se sua exclusão das instâncias decisórias daquele espaço-tempo e deslegitimavam-se suas reivindicações e questionamentos (LEITE, 2010).

As mobilizações dos estudantes da rede pública de São Paulo evidenciaram a atualidade e urgência da focalização acadêmica desse agrupamento etário. Já desde as Jornadas, indagávamo-nos quanto a deslocamentos que pudessem estar ganhando força

2 A noção de diferença referida neste artigo tem sido construída a partir dos estudos sobre a *différance*, teorização proposta pelo filósofo Jacques Derrida, que é apresentada em breve síntese na seção que se segue. Quanto à nomenclatura jovem/adolescente/jovem adolescente/jovem mais jovem, optamos por alternar denominações diversas, como forma de explicitar o reconhecimento das várias identificações atribuídas ao grupo social que discutimos, tanto na produção acadêmica quanto na legislação e em políticas públicas e ainda no senso comum. Diante dessa acentuada instabilidade terminológica, não optamos aprioristicamente por nenhuma dessas expressões, tomando a identificação do grupo social que focalizamos em nossos projetos como importante questão de pesquisa. São enquadrados em nossas pesquisas pelo seu engajamento como estudantes nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio regulares. Com a enunciação das diversas denominações possíveis para esse agrupamento etário, também buscamos expor a multirreferencialidade dos nossos estudos, que dialogam com a sociologia, que usualmente privilegia o termo *jovem*, com a psicologia, onde é mais frequente a referência ao *adolescente* (ABRAMO, 2005), e com a filosofia, campo menos referido em tais estudos (SPOSITO, 2009), que, desse modo, não apresenta nenhuma opção mais típica nesse sentido.

no contexto acima descrito relativamente à identificação do estudante mais jovem, quando a greve docente da rede municipal do Rio de Janeiro, no final de 2013, tornou tais questões inadiáveis, por diversas razões: víamos, nas passeatas, jovens estudantes uniformizados, lado a lado com professoras grevistas;³ recebíamos notícias, de testemunhas oculares, a respeito de inesperada aproximação entre ativistas black blocs e professoras; finda a greve, ouvíamos relatos de professoras que narravam um retorno às aulas com visível maior politização por parte dos alunos. Como esses eventos seriam significados pela escola? Como afetariam a identificação dos jovens estudantes, por parte das suas professoras? O reconhecimento de algum nível de autonomia política discente poderia favorecer a significação da juventude adolescente como diferença? Como se interpretaria a brutal repressão policial às manifestações?

Entre as possibilidades de busca de respostas a tais inquietações, realizamos entrevistas com professoras então atuantes em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, não apenas pelo entendimento da importância da sua perspectiva, como também pela viabilidade dessa interlocução, o que não se repetia em relação aos demais envolvidos: o acesso aos estudantes, bem como ao próprio espaço-tempo da escola, tem sido bastante dificultado pela atual gestão municipal (LEITE, 2011), mas mostrou-se possível quando dirigido às professoras por meio de contatos individualizados. Por certo, geramos nessas interações relatos parciais, mas a mirada teórica de que buscamos nos aproximar já nos interditará a pretensão do acesso a qualquer tipo de totalidade das instâncias sociais em estudo. Entendemos que, ao problematizarmos narrativas de professoras acerca da participação juvenil no contexto da greve docente carioca de 2013, produzidas em encontros por nós organizados, não buscamos acesso à verdade dos fatos, mas, sim, a como participantes de relevo nesse contexto relatariam tais vivências para nossa investigação. Apostamos que a temática da greve e das Jornadas

3 Embora tenhamos entrevistado pessoas que se identificaram como professores e como professoras, generalizaremos pelo feminino, posto considerarmos que a tradicional invisibilização feminina na linguagem é particularmente incômoda quando se trata da docência, que, como se sabe, é, na sua maior parte, exercida por pessoas que se identificam como mulheres.

de Junho favoreceriam a enunciação do lugar político projetado pelas professoras entrevistadas para os estudantes foco da nossa pesquisa, o que julgamos ter efetivamente acontecido. Ademais, a recente retomada da mobilização estudantil, em São Paulo, com o visível envolvimento de jovens mais jovens, expôs a pertinência de tais questionamentos.

Apresentamos, neste artigo, a síntese das leituras dos registros dos encontros que promovemos com professoras da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, para discutir sobre a participação política da juventude, com especial atenção àqueles identificados como adolescentes. Expomos, inicialmente, os procedimentos de organização e realização das entrevistas – o que inclui esclarecimentos quanto aos sentidos que propomos para as noções teóricas mobilizadas – para, em seguida, abordarmos os dois contextos em que se produziram enunciações de interesse para as indagações dos nossos estudos acerca da possibilidade de ativismo⁴ político entre estudantes mais jovens.

Conversas

O entendimento de que a contemporaneidade impõe questões político-epistêmicas à pesquisa acadêmica, configuradas, sobretudo, a partir da virada linguística e de sua crítica por perspectivas pós-estruturalistas, somou-se à nossa sensibilidade política para as questões em torno do direito à diferença e levou-nos à leitura de autores que julgamos responder a tal contexto – nomeadamente, Derrida (1991a, 1991b, 2001), Butler (1997, 2008) e Scott (1992). As entrevistas que se discutem a seguir foram concebidas, desenvolvidas e lidas no diálogo com esses textos.

Os questionamentos colocados pelo reconhecimento da não transparência e da precariedade da linguagem e radicalizados pelos argumentos pós-estruturalistas – que duvidam da estabilidade

das estruturas que abrigariam os jogos diferenciais de construção dos sentidos – afetam os modos de fazer e as focalizações da pesquisa em Educação, ao mesmo tempo em que sinalizam importantes mudanças sociopolíticas na contemporaneidade. Constroem-se simultaneamente ao fortalecimento dos movimentos sociais pelo reconhecimento do direito à diferença, constituindo-se como perspectiva teórica coerente com tal mirada política, que propomos mobilizar para pesquisar sobre a educação escolar da juventude.

A diferença se constitui em questão no dia a dia da sala de aula frequentada pela juventude da atualidade, na medida em que a escola recebe o aluno com deficiência, as falas e os gestos das massas populares, o menino que prefere usar saia, a candomblecista que se orgulha da sua filiação religiosa e não a esconde – enfim, estes são apenas alguns exemplos, pois são muitas as formas como a diferença ganha corpo na escola e, ainda que seja para argumentar pela sua não centralidade face a outras questões do tempo presente, torna-se cada vez mais difícil ignorá-la na pesquisa sobre a educação escolar. Destacamos aqui o que temos denominado como diferença adolescente (LEITE, 2010), por entendermos que a identificação etária costuma marcar as relações escolares com força notável nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em dicotomização hierarquizante, que atualiza no espaço-tempo escolar o adultocentrismo em geral prevalente na nossa sociedade.

Com Derrida (1991b, 2001), entendemos tal diferença como *différance*, neologismo intraduzível que o autor propõe para denominar o movimento contínuo de adiamento de alguma estabilização definitiva dos sentidos e das identificações em geral. Destaque-se que a opção, neste texto, pela palavra identificação no lugar de identidade não é casual, pelo contrário. Assumimos, a partir dos estudos sobre a *différance*, a recusa à noção de identidade, posto que, historicamente, tendeu a assumir conteúdo essencial e positivo. Desse modo, não atrelamos a identificação juvenil a faixas de idade ou a quaisquer características intrínsecas, sejam da ordem da biologia ou da cultura. Antes entendemos que a identificação jovem/adolescente se constrói contingencialmente em processos performativos – outra noção que demanda esclarecimento, posto

4 Em acordo com Veiga-Neto, optamos pela expressão “ativismo político”, na intenção do afastamento da perspectiva da “militância”, conforme definidas pelo autor: “a *militância* – como uma *actio militaris* – e o *ativismo* são, ambos, da ordem do agir para frente, da ação para uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem. Mas enquanto aquela se rege pela lógica da obediência hierárquica, esta se funda na maior liberdade possível e permitida pela combinação entre a diade pensável-dizível e o visível (Foucault, 1999)” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272, grifo do autor).

que não apenas informa sobre o sentido pretendido para a expressão identificação, como também fundamenta a opção pela problematização de narrativas docentes para a discussão dos processos de identificação que aqui focalizamos.

Se a noção de *différance* foi proposta por Derrida (1991b) na sua leitura desconstrutora das teorizações de Saussure, a concepção de uma identificação performativa do jovem/adolescente tem se configurado, pela recontextualização das proposições da teórica feminista Judith Butler (1997, 2008) acerca do gênero performativo, no âmbito das nossas pesquisas. Conforme já argumentamos em outra publicação: “assim como nas questões de gênero, existem as práticas reguladoras da coerência da idade que, performativamente, dicotomizam e hierarquizam a criança/adolescente/jovem relativamente ao adulto” (LEITE, 2014, p. 148).

Butler (2008) desenvolve a noção de gênero performativo com base na abordagem desconstrutora que Derrida (1991a) propõe para o livro *How to do things with words*, de autoria do linguista John Austin (1975). Temos apresentado nossa leitura dessa teorização em outras publicações (LEITE, 2014, 2015), e aqui destacaremos apenas os pontos que informaram de forma mais basililar o estudo que motiva este artigo: o questionamento da distinção entre o enunciado performativo e o enunciado constativo (considerando-se que, ao enunciar, também estamos criando a realidade em descrição, posto que a ela atribuímos sentido, e agimos, sentimos e seguimos gerando e afirmando outras significações); e o entendimento de que esse processo de atribuição de sentido/criação de efeitos de realidade se dá pelo que Derrida (1991a) nomeia como iteração. Refere desse modo a repetição social dos sentidos, mas sublinha a impossibilidade de realização plena dessa repetição. Ao enunciar qualquer conteúdo, repetimos palavras e sintaxes que carregam o que o autor chama de restâncias de sentido, que permitem algum nível de reconhecimento e proximidade de referência, porém não trazem qualquer significação estabilizada que independa do contexto da sua enunciação, dado que não se remete a conteúdos positivos alheios à nossa interpretação. Ao repetirmos uma frase, seus elementos ganham sentido na relação com outros tantos que a precederam e a circundam,

em composição única que implica deslocamentos quanto ao que aparenta se repetir, posto que todos esses elementos também apresentam significação precária.

As identificações e as significações com que nos organizamos e vivemos nossa vida cotidiana são, portanto, construídas pela permanente e difusa iteração/repetição/deslocamento de sentidos. Pode-se reconhecer algum nível de estabilização – o que Derrida (1991a, p. 198) chama de “grande estabilidade” – oportunizado pela sedimentação de restâncias que, no entanto, não garante fixação imune aos contextos da sua iteração:

Segundo os contextos (segundo tal cultura nacional, na universidade ou fora da universidade, na escola ou alhures, em tal nível de competência ou em outro, na televisão, na imprensa ou num colóquio especializado), as condições da pertinência mínima e do acesso inicial mudarão. (DERRIDA, 1991a, p. 199).

Por concordarmos com tais proposições, julgamos pertinente a discussão de iterações relativas à identificação do estudante jovem adolescente, na medida em que participam dos processos de sedimentação de sentidos que estabilizam, ainda que de modo precário, contingente e disputado, sua identificação – e, ao fazê-lo, contribuem para, performativamente, criar o jovem adolescente de que se fala. Por certo, na escola não se criam sentidos plenamente autônomos em relação às organizações sociais em que se insere; entretanto, nesse contexto, tampouco apenas se reproduz o que é enunciado em outras instâncias: também ali se repetem e se deslocam sentidos do ser/estar estudante jovem adolescente. Entre as muitas iterações que tomam parte nesses processos, priorizamos, na pesquisa, as interpelações docentes.

O sentido aqui atribuído à interpelação parte da argumentação desenvolvida por Judith Butler (1997), em que defende a necessidade de revisão das proposições do filósofo Louis Althusser relativamente a tal expressão. Aproxima-se deste autor quando considera o peso da nomeação pelo outro na construção das identificações e autoidentificações, mas pondera que esse poder é derivativo, não tem sujeito ou ponto originário da sua força. Dependemos dessa interpelação para nossa subjetivação, inserção e reconhecimento

social, o que, no entanto, não constitui processo linear, determinístico ou controlável em qualquer nível de plenitude. Assumindo as considerações de Butler (1997), ao abordarmos falas de professoras relativamente às identificações do estudante jovem contemporâneo, não supomos poder incontestável ou soberano dessas enunciações em tais processos, mas trabalhamos com a suposição da relevância das iterações que se realizam.

Conforme mencionamos, dado que a aproximação ao seu local de trabalho se anunciava problemática, chegamos às professoras por meio de convergência rizomática (STEHLIK, 2004), alternativa de acesso a grupos sociais cujo contato sistemático esteja por algum motivo inviabilizado. Inicialmente, identificamos nossa busca com a tradicional estratégia de pesquisa “técnica da bola de neve” (RUBIN; BABBIE, 2009), que também se vale dos contatos possíveis, buscando-se multiplicá-los aleatoriamente, mas se distingue da convergência rizomática por pressupor a possibilidade da representação de contextos. Como operamos com a noção de contexto aberto e instável proposta por Derrida (1991a), não os supomos representáveis e tivemos de buscar alternativa teórico-metodológica para orientar essa etapa da pesquisa. O rizoma – metáfora que se empresta da teorização de Deleuze e Guatari (1987 apud STEHLIK, 2004) – simboliza a forma de abordagem alternativa que elegemos, sinalizando a abertura e imprevisibilidade que atribuímos aos contextos a que se remete a pesquisa.

Chegamos, desse modo, a um grupo intencionalmente não representativo da totalidade dos professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro: variamos quanto à localização das escolas de atuação, quanto à idade, ao tempo de magistério na rede pública, e área disciplinar.⁵ Destaque-se que,

5 Campo Grande, Cascadura, Centro, Cidade de Deus, Copacabana, Duque de Caxias, Engenho Novo, Grajaú, Inhaúma, Laranjeiras, Leme, Nova Iguaçu, Olaria, Pavuna, Rocinha, São João de Meriti, Vidigal; entrevistamos 4 professores com menos de 30 anos, 6 entre 30 e 40 anos, 3 entre 40 e 50 anos e 4 com mais de 50 anos; de 1 a 40 anos de experiência; 2 professoras de Artes, 2 de Ciências, 3 de Geografia, 5 de História, 2 de Matemática, 1 de Educação Física e 2 de Língua Portuguesa; os locais de realização das entrevistas foram bastante variados, sempre a partir das solicitações das professoras: duas na Universidade sede da pesquisa, uma em um bar no centro da cidade (grupo Centro), duas em bares próximos às escolas, na zona norte, duas na casa das entrevistadas (individual, na zona oeste; grupo História, na zona norte), uma em quiosque em Copacabana.

ao diversificarmos as entrevistadas quanto a tais pertencimentos e identificações, não pretendíamos alcançar uma amostra representativa do corpo docente da escola pública do Rio de Janeiro, mas, sim, conter a possível afetação por marcas mais específicas do que a atuação como professora dessa rede. Esclarecemos ainda que, na leitura das narrativas oportunizadas nesses encontros, não percebemos implicações significativas a partir da localização das escolas ou das disciplinas ministradas, daí julgarmos poder omitir a individualização dessas informações. Contudo, na apresentação da nossa leitura das entrevistas, apontamos a faixa etária das professoras citadas, posto que a questão da idade perpassa todo o desenho da pesquisa em discussão.

Depois de dois encontros com caráter experimental, sendo um individual e outro em grupo, fizemos ajustes no planejamento das entrevistas, que passaram a se desenvolver em torno dos seguintes pontos: inserção profissional; atuação e avaliação da greve; participação, na greve, dos jovens, em geral, e dos alunos da escola do entrevistado, em particular.⁶

Entretanto, questionamos, com a teórica feminista Joan Scott (1992), a atribuição apriorística de legitimidade e fidedignidade à narrativa da experiência. A autora pondera que essa perspectiva supõe a transparência, a estabilidade e o controle racional da linguagem e da consciência, bem como a objetividade da experiência, que seria muitas vezes interpretada como “evidência incontestável” (SCOTT, 1992, p. 24, tradução nossa), constituindo momento de acesso direto à realidade. Concordamos com os argumentos da autora, que nos levam a esclarecer que entendemos que as situações de entrevista que criamos oportunizaram a iteração de identificações do estudante jovem adolescente, que não repetiriam em suposta integridade enunciados que circulam na escola e/ou na sociedade em geral,

6 A realização individual ou coletiva seguiu a determinação das próprias entrevistadas, posto que avaliamos que ambos os formatos haviam se mostrado produtivos para a nossa pesquisa: fizemos então 2 entrevistas coletivas (um grupo com 6 professoras e outro com 5 professoras, sendo o primeiro de uma única escola – grupo Centro –, e o segundo, com professoras de várias escolas, amigas entre si, todas graduadas e lecionando na área de História – grupo História), e 6 individuais. Seis das entrevistadas se apresentaram como homens, e 12 como mulheres, sendo que 2 foram também interpeladas como militantes sindicais (atuantes desde o ingresso na rede pública de ensino, na década de 1980).

mas, sim, atualizariam restâncias de sentidos que já adquiriram relativa estabilidade social e que tendem a implicar efeitos de verdade nesses processos de identificação. Além disso, cumpre explicitar que a interpelação das entrevistadas como professoras ou como professoras sindicalistas não pretendeu defini-las identitariamente, antes teve o propósito de destacar contornos da sua participação nos processos de construção de sentido acerca da juventude adolescente que têm lugar na escola – contornos esses que poderiam (ou não) mostrar-se relevantes no quadro em discussão.

Leonor Arfuch, teórica argentina que tem discutido sobre os gêneros biográficos incorporando o diálogo com proposições do pós-estruturalismo e de autores como Bakhtin e Ricoeur, concorda que, diante do reconhecimento da impossibilidade da literalidade, não faria sentido interpretar a narrativa da experiência “como fonte imediata da verdade” (ARFUCH, 2010, p. 254). Contudo a autora lembra também que o entusiasmo das Ciências Sociais pelo uso da entrevista, a partir da década de 1970, tinha forte motivação política: falava-se na “democratização da palavra”, em “dar a voz” àqueles silenciados pela história oficial, afirmando, nesse mesmo gesto, tal voz como “testemunho de verdade” (ARFUCH, 2010, p. 250).

Embora não compartilhemos da perspectiva militante que atribui ao texto acadêmico autoridade para “dar voz” a quem quer que seja, e discordemos, por princípios epistêmicos basilares, de qualquer concepção de verdade exterior aos jogos de linguagem e poder com que conferimos sentido à nossa existência e vida social, preferimos propor conteúdo alternativo no lugar de apenas recusar essa dimensão política da nossa escolha pela entrevista com professoras. Lembramos a argumentação de Costa (2002, p. 93-94), que sublinha que vivemos em permanente luta pela prevalência social de significações e identificações:

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos.

De fato, chamou atenção a recorrência da afirmação, por entrevistadas, da satisfação pela oportunidade de expor sua experiência na greve docente carioca, já que “a mídia distorce tudo”.⁷ Embora não possamos supor que as narrativas das professoras tragam um relato verdadeiro da atuação de alunos durante e depois da greve, na criação desse espaço-tempo de diálogo entre pesquisa acadêmica e docentes da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, assumimos o caráter político dessa escolha, que não se coloca pelo entendimento de qualquer valor intrínseco a um suposto lugar estrutural das professoras no contexto em discussão, mas, sim, pelo reconhecimento da importância política do favorecimento da elaboração e publicização de múltiplas narrativas em torno dos temas que abordamos.

Arfuch (2010, p. 250) lembra ainda que “a memória, longe de reproduzir simplesmente a realidade social, é um lugar de mediação simbólica e de elaboração de sentidos” e propõe “ênfatisar o acontecimento do dizer” (ARFUCH, 2010, p. 267). Entendemos que as entrevistas constituíram espaço-tempo em que convidamos as professoras à formulação de tais mediações e elaborações simbólicas, o que nos permitiu registrar iterações de relevo para a nossa pesquisa, em que se deslocaram e/ou se repetiram identificações do jovem estudante da contemporaneidade.

Essas iterações foram lidas na unidade de cada entrevista, em que se buscou identificar o contexto mais imediato da sua enunciação – ou seja, o diálogo entre entrevistada e entrevistadora que oportunizou o enunciado em questão –, o que reconhecemos como artifício heurístico, posto que, conforme já explicitado, concebemos os contextos na perspectiva derridiana, que os afirma abertos, por princípio (DERRIDA, 1991a).

As fronteiras que arbitramos para a identificação desses contextos correspondem ao nosso movimento de agrupamento de enunciados, que considera a dupla determinação que deriva das indagações colocadas pela pesquisa e da abertura aos descaminhos da enunciação contingente. Foram delineadas a partir dos seguintes eixos de interpretação: a)

7 Recorte de registro de narrativa de professora (ELISA, 30/40 anos), ao final de encontro individual, quando foi convidada a acrescentar o que julgasse relevante para concluir a entrevista.

identificação e discussão de movimentos de deslocamento/repetição de enunciados que a pesquisa acadêmica e a vivência na educação escolar, por parte do grupo de estudos, levam-nos a entender como relativamente estabilizados na atualidade social do país; b) identificação e problematização de possíveis efeitos performativos dos enunciados em questão. Entre os contextos identificados, são a seguir apresentados os dois que trouxeram mais elementos de interesse para a discussão aqui proposta, nomeados segundo as temáticas que privilegiamos na sua identificação: 1) juventude, juventude mais jovem, política na cidade; 2) juventude mais jovem, política na escola. Os dois contextos de iteração foram trazidos pela pesquisadora, mas também pelas professoras: destaque-se que a condução da entrevista foi de fato partilhada, conforme se observa nos registros das transcrições, em que é possível verificar que as entrevistadas ocuparam o maior tempo da enunciação nessas conversas e que parcela significativa dos assuntos desenvolvidos foi por elas introduzida.

Juventude, juventude mais jovem, política na cidade

O tema da greve foi o mais desenvolvido nas falas dos entrevistados, talvez porque tenhamos introduzido essa discussão já no convite para participar da pesquisa, ou talvez porque, como foi de diversas maneiras demonstrado durante as entrevistas, a greve havia mobilizado com força aquelas professoras.⁸ Todavia, por certo, esse contexto de

⁸ De início, pretendíamos conversar com professoras e gestoras grevistas e não grevistas, porém apenas docentes que haviam participado da greve responderam positivamente ao nosso convite. Para apresentar a proposta e contextualizar a entrevista, referimos nosso grupo de pesquisa e explicitávamos o interesse em conversar sobre a atuação dos alunos antes, durante e depois da greve. Não houve rechaço explícito por parte das não grevistas, mas foram evocadas impossibilidades diversas, sobretudo dificuldades de agenda devido à necessidade de reposição de aulas. Como as dezenove professoras grevistas entrevistadas também tinham de repor o tempo de greve, acreditamos poder supor que houvesse outras motivações para essas recusas. A greve foi massiva e é possível que as docentes que não participaram do movimento não se sentissem confortáveis com o assunto, dada a sua posição minoritária. Sua indisponibilidade contrastava com a boa receptividade que encontramos entre as grevistas, o que foi explicitado em diversas entrevistas e/ou demonstrado na abertura para a conversa em locais improvisados como bares e praças próximos às suas escolas, ou datas improváveis como a antevéspera do Natal.

narrativa foi bastante produtivo para a pesquisa, dado que favoreceu construções de sentido acerca do ser estudante jovem adolescente e de suas possibilidades de atuação política na contemporaneidade que entendemos portadoras de rastros relevantes de vetores concorrentes na fixação dessas identificações, na escola e na sociedade em geral.

A articulação entre a eclosão do movimento grevista e as chamadas Jornadas de Junho de 2013 foi apontada em todas as entrevistas. De início, sem o questionamento direto da pesquisadora, em falas que contavam da greve, as manifestações de junho foram referidas como tendo criado uma situação política que favoreceu o movimento docente e/ou como exemplo a ser seguido pelo restante da população. Nas entrevistas em que explicitamente perguntamos a esse respeito, as respostas não divergiram das que apareceram sem o direcionamento da questão.

No entanto, a relação do movimento grevista com os ativistas black blocs, então anunciada com alarde pela grande mídia, não foi lembrada nas narrativas das professoras. Foi trazida pela pesquisadora, visando explorar o intrigante enunciado “Black bloc é meu amigo, mexeu com ele, mexeu comigo”, que havia sido repetido em coro por milhares de professoras grevistas em assembleia realizada no Clube Municipal, conforme testemunho de membros do nosso grupo de pesquisa e confirmado pelas entrevistadas: teria havido algum deslocamento em relação à atribuição de irresponsabilidade e/ou rebeldia como típicas da juventude? Caso tivesse havido, que efeitos performativos teriam sido gerados?

Embora realizadas em separado, nas entrevistas com professoras atuantes no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), a narrativa foi semelhante: “É o que eu falo, eu não tenho nada contra os black blocs, o meu problema é o seguinte: a categoria não aprova esse tipo de postura, de quebra-quebra, não aprova, não aceita, não adianta, é cultural da categoria.” (MARLI, Individual, 50/60 anos). Ambas destacaram sua discordância política em relação a esse tipo de ativismo, porém sem menção a termos como “vandalismo” e congêneres.

Em outras entrevistas, essa tensão, em maior ou menor grau, também foi relatada. A negativização

do ativismo black bloc, pela população em geral, foi mencionada em vários encontros, argumentando-se que, por conta da versão divulgada pela grande mídia, perdia-se apoio popular à greve quando se associava o movimento a esse grupo. Entretanto, é digno de nota que, apesar de terem se registrado enunciados de divergência em relação à estratégia política dos black blocs, não houve adesão aos argumentos mobilizados pela mídia estabelecida na condenação a esses ativistas, pelo contrário.

Murilo: Uma coisa que tô me lembrando aqui, que o Sérgio falou, é que as manifestações são pedagógicas. Eu conheço algumas pessoas que, quando começou a participação dos black blocs nas manifestações, começaram a entoar aquele coro da mídia, que o black bloc é que era quebra-quebra, que era bandido, que era vandalismo, parará-pão-duro. Quando participaram daquela manifestação do 15 de outubro, em que os black blocs defenderam os professores da polícia e essas pessoas estavam no meio, no dia seguinte, o Facebook da pessoa era como se ela nunca tivesse falado mal dos black blocs. Depois do 15 de outubro, o discurso mudou radicalmente, entendeu? Então, o fato de estar ali e de enxergar o fato com os próprios olhos fez com que as pessoas parassem de engolir aquela mensagem e comessem a olhar mesmo o black bloc. (MURILO, Grupo História, 30/40 anos).

Houve também entrevistas em que o deslocamento foi além, não apenas valorizando a atuação política desses ativistas, mas também desestabilizando o usual binarismo adultocentrista jovem X adulto, em que o primeiro tem sempre e apenas a aprender, e o outro, a ensinar.

Pesquisadora: Artur, eu tô preocupada com a tua hora, porque eu acho que já estourou o tempo que a gente tinha combinado. Tem mais alguma coisa que você quisesse acrescentar a essa nossa conversa?

Artur: Você tem mais alguma outra pergunta?

Pesquisadora: Eu encerrei, tô muito satisfeita.

Artur: Então, é isso. Eu aprendi muito com a rua, solidariedade.

Pesquisadora: Você já tinha tido alguma outra experiência de ativismo desse tipo?

Artur: Não, não. Agora, eu participei de uma reunião com, com a [ativista black bloc], eles estavam resolvendo o Ocupa Ministério Público. Então, eles

reuniram o pessoal e eles me chamaram, eu e uma colega, nos chamaram: ‘Vamos ali.’ Sentou todo mundo, juntou as cadeiras e sentou todo mundo ali. E na hora da apresentação, o pessoal diz, eles não dizem aquilo que eles fazem, mas o movimento em que eles estavam atuando: ‘Eu sou do Ocupa’, ‘Eu sou...’ – enfim, cada um foi dizendo o movimento que eles estão atuando. Não existia uma preocupação em dizer: ‘Eu sou professor’, ‘Eu sou artista’, embora tivesse ali estudantes de direito, artistas, gente de diversas áreas ali unidas. E eles resolveram em 40 minutos, eles resolveram uma ocupação do Ministério Público com toda a tranquilidade, com uma fluidez – por que, eu não sei. Se é por que existe pouca vaidade e muito foco no problema... Então, a preocupação deles era com os problemas políticos, e, naquela hora, com os moradores de rua. Então, não é ninguém importante pra sociedade, mas eles, reunidos ali, sem empenho financeiro, sem intenção político-partidária, se dispunham a proteger aquele que tava sendo injustiçado pela Justiça. Teve uma hora que eles me perguntaram o quê que eu tinha pra dizer, e eu disse pra eles: ‘Gente, eu tô aqui me alfabetizando. Eu tô tendo que me esvaziar pra poder entender o que vocês estão fazendo aqui.’ (ARTUR, Individual, 50/60 anos).

Embora recente na rede municipal de ensino, o professor tinha mais de 50 anos de idade e subvertia, com seu enunciado, a hierarquia adultocêntrica já tão consolidada na nossa sociedade: jovens ativistas sabiam o que ele não sabia, ensinavam-lhe sobre atuação política e solidariedade. Essa relação também seria possível com os alunos do ensino fundamental?

Nesse ponto das entrevistas, isto é, quando se falava da presença dos black blocs e/ou de jovens estudantes nas manifestações da greve, dois enunciados foram recorrentes, sem provocação direta da pesquisa: a faixa etária e a cidade como determinantes dessa participação (ou não participação).

A associação entre juventude e disposição para a luta política foi, de algum modo, afirmada na maior parte das entrevistas. Em alguns casos, sem desenvolvimento de justificativa, apenas se repetindo frases como “tem aquela rebeldia do jovem mesmo”;⁹ em outros, argumentando-se que

⁹ “Pesquisadora: Mas você acha que essa greve aconteceu agora por quê?

Sílvia: Ah, acho que teve muita influência das passeatas de junho, né? Tanto jovem na rua, dá até vergonha não fazer

o jovem teria menos a perder ou que ainda não teria se decepcionado com a política, o que seria comum entre os mais velhos. Contudo, independentemente da explicação para a suposta propensão jovem à atuação política, esta foi em geral referida com simpatia, ainda que, algumas vezes, com certa condescendência – visões que, na maior parte dos casos, não se estenderam aos jovens adolescentes.

Por exemplo, black blocs foram diversas vezes citados como tendo presença importante na defesa dos professores contra a brutalidade da repressão policial em manifestações e ocupações, mas essa identificação (positiva) dependia da idade dos ativistas, não apenas da sua atuação. Quando mais jovens, supunha-se a necessidade da sua proteção e não o contrário.

Marli: Tô eu lá na passeata, aí vem ‘uh, uh, uh’, aí, quando eu olhei, aí, saí, assim, assustada, ‘sou eu, professora’, ‘ai, garoto, eu acabo com a tua raça!’ [risos].

Pesquisadora: [risos].

Marli: Aí amarrou lá o pano, botou a camiseta, e eu falei: ‘Garoto, vai embora, menino! Você não sabe o que é que vai rolar aqui!’ [...] (MARLI, Individual, 50/60 anos).

Também se evocou o desinteresse pela política por parte desses jovens mais jovens, o que se explicaria pela sua suposta pouca maturidade.

Pesquisadora: E no Município?

Gil: No Município, não.

Pesquisadora: E o grêmio da sua escola?

Gil: Nada, nem existe.

Pesquisadora: Nem existe?

Gil: Não, não, não. Inexiste... O Município tem muita dificuldade de participação, desse tipo de participação mais politizada, muito difícil. São muito novos. Às vezes quando o aluno chega no nono ano, que ele tá saindo, aí ele tem aquela coisa melhor. Eu tenho um aluno que é ótimo... Que foi meu aluno agora, ele é aluno do nono ano. Ele queria porque queria que a professora chegasse até a ditadura militar, que ele queria estudar. Aí a professora fez até uma aula extra só disso, ela nem dava esse conteúdo. [...] Mas

nada. Se bem que **tem aquela rebeldia do jovem mesmo**, né? Então, toda hora eles se agitam mesmo.” (SILVIA, Individual, 40/50 anos, grifo nosso).

é exceção. Agora, ele não participa de movimento. Movimento não tem.

(GIL, Individual, 50/60 anos).

Nesse contexto, pode-se, portanto, assinalar importante pista de enunciação/interpretação e respectivo efeito performativo: os mais jovens não participam, ora porque não têm interesse, ora porque seria perigoso – em ambas as enunciações, falta autonomia, seja no sentido da maturidade política, seja no sentido da possibilidade de autodefesa nos conflitos da rua. Por uma razão ou por outra, naturaliza-se a não participação desse agrupamento etário, o que entendemos contribuir performativamente para o seu pouco engajamento político. Chama atenção, por exemplo, que tenha se verbalizado mais o questionamento da presença do jovem adolescente nas manifestações do que a violência policial que torna tal atividade muito perigosa para todos nós e não apenas para esse grupo social.

Entretanto, a determinação de postura política pela idade não foi repetida sem deslocamentos de relevo. No grupo Centro, apareceu com força o que aqui vamos denominar como interpelações da cidade, que complicam a justificativa da pouca idade para a não participação política dos jovens adolescentes.

Paula: Então, o autoritarismo da escola que a Sílvia coloca, ele é o mesmo numa escola escura e na outra toda pintadinha, bonitinha, mas, é, até o ambiente físico geralmente é muito parecido. Mas na relação com os alunos, eu via lá, é, alunos que viviam no meio da rua, mas no meio da rua na favela do Arará e da Barreira do Vasco, só, é aquela rua. E aqui eles têm uma diferença, que o meio da rua deles é o centro da cidade, então, eles têm que dominar o centro da cidade, né? É uma coisa e tanto, que às vezes muita gente vai fazer isso na faculdade e quando vai.

Pesquisadora: [risos].

Paula: Então, já é uma conquista que eu fico impressionada.

Pesquisadora: É verdade, isso muda muito.

Marília: ‘Ah! Sei onde é o CCBB, sei onde é Candelária, a Cinelândia’. Eles circulam por um espaço que é muito rico, né? (PAULA, 50/60 anos; MARÍLIA, 20/30 anos, Grupo Centro).

Pesquisadora: E os seus alunos, você encontrava com eles nas manifestações?

Márcia: Ah, não! Eles moram todos por aqui, nem iam saber chegar lá. Não, são muito novos, não andam assim pela cidade. (MÁRCIA, Individual, 40/50 anos).

Movimentos de ocupação de espaços públicos que se multiplicaram pelo mundo desde 2011 têm trazido para as manchetes de jornais aspectos das relações entre juventude e cidade que vão além da presença física do ativismo político. Carrano (2003) fala em “cidades educadoras”, lembrando a pedagogia cotidiana que tem lugar nesses espaços, para além dos muros da escola. Ressalta a heterogeneidade e imprevisibilidade das vivências educativas que resultam de proposições dos planejadores do urbano em negociação e confronto com as práticas dos atores sociais: “A cidade [...] é um conjunto múltiplo de ação coletiva, elaborada em muitas dimensões, plena de significados, construtora de identidades e identificações” (CARRANO, 2003, p. 24). As entrevistas que realizamos apontam que a cidade parece mesmo participar dos processos de significação da diferença etária adolescente, podendo empoderar ou limitar a autonomia dos atores assim identificados. Conhecer uma área culturalmente valorizada, como é o caso do centro da cidade, pode ser lido como sinal de maturidade – “que às vezes muita gente vai fazer isso na faculdade e quando vai” (PAULA, Grupo Centro, 50/60 anos) – e poder. Entretanto, para conhecer essa região é preciso nela morar, pois a circulação no espaço urbano é sabidamente problemática. Ou seja, a cidade também participa das interpelações que constituem o que costumamos entender por adolescência.

O sociólogo francês François de Singly (2002) relata pesquisa realizada junto a jovens franceses com idade entre 11 e 13 anos e moradores de centros urbanos, a respeito da sua mobilidade. Uma das conclusões do estudo aponta que, também naquele país, morar na região central das cidades tem favorecido uma maior autonomia a seus jovens mais jovens, na medida em que lhes permite ter acesso a bens culturais diversificados e socialmente valorizados, sem a companhia compulsória de adultos. Nesse mesmo sentido, o ônibus foi enunciado

positivamente pelos participantes da pesquisa de Singly, dada a autonomia que pode proporcionar, pelo alargamento do espaço urbano transitável.

De fato, a independência no deslocamento pela cidade não é um ganho menor: também no nosso país, precisar do acompanhamento de responsável mais velho costuma implicar significativos limites de possibilidade de circulação pela cidade, dado que a falta de disponibilidade do adulto constitui mais um obstáculo para o deslocamento do jovem adolescente pela cidade. Contudo, por certo não é o único impedimento para seu livre circular: limites de recursos financeiros também colaboram para restringir a autonomia da sua circulação.

É interessante observar que as Jornadas de Junho de 2013 e as movimentações contra o aumento da tarifa em 2016 assumem, portanto, demanda central para os jovens mais jovens do nosso país quando reivindicam transporte coletivo eficiente e gratuito, ainda que a discriminação etária não seja a preocupação primeira do Movimento Passe Livre: “As catracas do transporte são uma barreira física que discrimina, segundo o critério da concentração de renda, aqueles que podem circular pela cidade daqueles condenados à exclusão urbana” (MOVIMENTO PASSE LIVRE, 2013, p. 15). Ocorre que, desse modo, as catracas segregam em especial os jovens adolescentes que, em grande número, tampouco podem arcar com tais custos, que dobram de valor pela necessidade do acompanhamento adulto.

Juventude mais jovem, política na escola

Conforme mencionado, foram recorrentes os relatos de pouca ou nenhuma participação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental nas manifestações da greve docente. Registraram-se, nas entrevistas, duas formas de narrar essa ausência: argumentando-se que, pela sua idade, não tinham interesse em política – ou seja, supondo e naturalizando sua ausência da vida política – e/ou interpretando-a como inviável pelos riscos que traria para esses jovens adolescentes – neste caso, supondo e naturalizando a repressão policial e a consequente necessidade da sua proteção nesse tipo de situação.

Contudo, tanto o argumento da não participação por desinteresse político quanto o que recorria a questões de segurança foram desestabilizados em diversas narrativas produzidas pelas entrevistas, quando se relataram circunstâncias variadas de mobilização política estudantil.

Marília: Teve duas revoltas na escola, e uma delas eles já chamam de ‘revolta do sal’, que foi logo... No meio das manifestações de junho, que o pessoal tava reclamando muito da comida da escola, e de fato não tava boa e tal, e aí um dia...

Sonia: Reclamavam porque tinha muito sal. Aí, num ato de punição, a adjunta, um dia, mandou fazer a comida sem sal nenhum.

Marília: E aí, só que isso foi assim... Infelizmente, pra desgraça deles, foi dois dias depois, sei lá, da grande manifestação. Que é que os alunos fizeram? Chegavam no refeitório, tentavam comer, não conseguiam, jogavam tudo fora e foram, e desceram pro pátio. Ah, pra completar, era dia de jogo de amistoso do Brasil às três da tarde. Todas as escolas da região que têm dois turnos iam ser liberadas nesse horário. E eles, como acaba às quatro, não seriam liberados. E aí, quando a gente tá lá embaixo, dali a pouco deu meio dia e quarenta, hora de voltar pra sala, eles cruzaram os braços e falaram: ‘A gente não vai voltar não, a gente não almoçou, vai ter aula até as quatro, tem jogo do Brasil às três, vai todo mundo ser liberado.’ Aí o diretor desceu com microfone, toda uma comoção. Eu sei que mandaram subir os alunos até duas horas e às duas horas eles foram liberados. E aí, enfim, isso foi uma coisa. E a outra foi agora, né? No retorno da greve, que foi meio... Foi meio, não, foi muito atropelada a decisão sobre reposição, sem consultar toda a comunidade escolar, enfim, uma série de coisas. E aí os alunos tavam tendo aula de sete às cinco, já que é tempo integral, e não de oito às quatro. Só que de sete às cinco corre a mesma quantidade de comida, no mesmo calor, no mesmo barulho e aí eles falaram: ‘A gente não dá conta disso.’ Eles já tavam construindo a argumentação deles, montando um abaixo assinado e falavam: ‘Não pode ser como foi na revolta do sal, a gente tem que ter o que falar quando o diretor descer.’ Então eles, assim, avaliando o processo, foi muito legal, sabe? E aí eles organizaram uma manifestação pra um dia, que acabou que foi atropelada e aconteceu antes da hora. Então os organizadores ficaram chateadíssimos, e a gente teve que explicar que era parte do processo. [risos].

Pesquisadora: [risos]..

Solange: Acontecia com a gente também.

Marília: É, então, assim, eles desceram pra entregar o abaixo assinado, mas aí a adjunta viu que tava meio confuso, fechou a porta do refeitório, teve gente que não lanchou, eles começaram a gritar: ‘Então a gente vai ser liberado, não vai ter reposição coisa nenhuma!’ E aí, nesse dia, eles se organizaram e acabou que a reposição voltou a ser de oito às quatro, não teve mais. Então, assim, conquistas dos alunos...

Pesquisadora: Que interessante.

Marília: É, usem essa ferramenta, né? De luta.

Solange: Agora, eles falam, né, a palavra arrancar: ‘Nós conseguimos arrancar do diretor.’ [risos]. (MARÍLIA, 20/30 anos; SONIA, 30/40 anos; SOLANGE, 40/50 anos, Grupo Centro).

Há vários outros exemplos possíveis de relatos de atuação política dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental que foram registrados nas entrevistas e que deslocam o enunciado da impossibilidade da participação política devido a alguma suposta imaturidade. Narram uma adolescência que busca atuar de forma organizada no espaço-tempo da cidade em que são autorizados a circular, ainda que sob permanente controle, como costuma acontecer na escola. E a noção de performatividade leva ao questionamento: estudantes adolescentes não atuavam politicamente nas escolas pela sua pouca maturidade intrínseca ou em resposta às interpelações que percebiam?

Em uma das entrevistas, a performatividade do enunciado da imaturidade adolescente foi particularmente evidente:

Pesquisadora: Você notou alguma diferenciação por parte deles, na escola, depois do retorno? Você trabalha em três escolas, né, em alguma delas...

Artur: A gente percebe que eles estão mais aborrecidos, assim como nós estamos mais aborrecidos. Nós estamos voltando a fazer esse tipo de movimento, mas eles estão alienados em relação a isso, né? Mas essa participação popular, a gente percebe que os alunos estão entendendo mais a situação. Por exemplo, os alunos não queriam aula no sábado e eles queriam fazer greve: ‘Vamos fazer greve! Vamos parar! Não vamos ter aula!’ E começaram a fazer um tumulto na sala, na minha sala. Aí eu parei

com eles e falei: ‘Vamos organizar, que a gente não pode ser desorganizado. Vocês são menores, vocês não podem fazer isso. Se vocês querem fazer isso, precisam da concordância dos pais de vocês.’ Então eu orientei que eles conversassem entre eles ali, fiz uma reuniãozinha, separei os representantes. Os representantes desceram, conversaram com a direção. A direção subiu, entendeu a demanda deles e até mudou o plano que eles tinham lá. Nessa escola, eles chamaram os pais pra poder conversar sobre a reposição e o que é que tava acontecendo. (ARTUR, Individual, 50/60 anos).

O professor enuncia a impossibilidade do ativismo político do estudante adolescente não apenas quando a afirma em entrevista (o que fez em diversas passagens do encontro), como também, e sobretudo, quando intervém nessa mobilização e concorre para efetivar seu enunciado: greve só com autorização dos responsáveis, diálogo apenas com representantes acompanhados pelo professor. Como não existe regulação legal ou por regimento escolar que autorize ou não a greve discente, quando o professor condiciona essa atuação à permissão dos responsáveis, contribui de forma bastante concreta para a desmobilização dos alunos: obviamente, não seria possível conseguir tais autorizações em curto prazo, e também nos parece evidente que os estudantes poderiam de fato acreditar que dependeriam do aval adulto para fazer greve, posto que a informação lhes foi dada por uma autoridade docente. Quanto à restrição da negociação aos representantes com professor, entendemos que se trata de mais um exemplo eloquente de criação de realidade que se supõe descrever, isto é, de um enunciado performativo: ao supô-los imaturos, o professor toma diversas atitudes que interdita aos estudantes a oportunidade de não sê-lo, contribuindo, dessa forma, para a criação da realidade que aparentava entender que apenas relatava.

Contudo, a leitura das entrevistas identificou ainda o que consideramos significativa regularidade, que entendemos sinalizar a força da interpelação docente no âmbito escolar: a menção à pouca idade, que justificaria o desinteresse pela política como tipicamente adolescente, coincidiu com certo padrão narrativo referente à atuação das próprias entrevistadas na greve docente.

Quando indagadas sobre o contato com alunos antes, durante e depois da greve, presencialmente (na escola), ou por meio de redes sociais, as docentes que afirmaram que os alunos dos anos finais do ensino fundamental eram muito jovens para o engajamento político também narraram restrições na interação com seus alunos, por questões de ordem legal, e/ou desvalorizaram essa interação em suas falas.

Pesquisadora: É, em relação aos alunos, você disse que teve que criar a sua página, porque, dada a utilização geral, né? Em relação aos alunos, você contatava os alunos por meio do Facebook?

Gil: Não, não.

Pesquisadora: Nem no Estado nem no Município?

Gil: Não, nem quis. Vou te dizer, eu tive um Orkut durante anos e que eu tinha aquele monte de aluno, do Município principalmente, do estado, eles tinham menos contato, mas do Município tinha um monte...

Pesquisadora: No Orkut?

Gil: No Orkut. Mas aí era aquele contato muito... Não tinha nada. Salvo assim, um ou outro ex-aluno meu que já tava no nono ano e me perguntava coisa do tipo: ‘Vai ter aula amanhã?’, ‘A greve acabou?’ Isso, no Orkut, quando eu ainda abria o Orkut. Hoje em dia nem tenho aberto mais. Quem me perguntava isso era um aluno meu, que foi meu aluno no sétimo ano e agora tá no nono, que entrava pra falar comigo.

Pesquisadora: Aham.

Gil: Mas no geral ficavam só montando, postando aquelas bobeirinhas. (GIL, Individual, 50/60 anos).

Entretanto, professoras que não afirmavam a pouca idade dos estudantes como impedimento para a atuação política convergiram na narrativa de um tipo de interação que não ignorava alguma diferença adolescente que – ainda que por construção social e não por qualquer condição da natureza – impunha cuidados nessa relação, porém não a inviabilizava. Contaram criar perfis específicos para contato com seus alunos, em separado daqueles destinados a interações de ordem pessoal.

Observe-se que não se registrou, entre as professoras que afirmaram julgar possível uma maior interação com estudantes de menor idade, enunciados que desvalorizavam esse contato, em crítica a

uma suposta frivolidade dos interesses desses jovens. Em contraste, nas narrativas da inviabilidade dessa relação, enunciaram-se, de forma recorrente, evidências do que se identificava como imaturidade adolescente, flagrantemente negativizadas, como na última citação do professor Gil.

Entendemos que, de um lado, a ocorrência da afirmação da possibilidade de discussão política entre professor e estudante jovem adolescente, e, de outro, a narrativa da frivolidade do seu interesse e/ou da impossibilidade do envolvimento político, sugere o que pode ser interpretado como o poder performativo da interpelação docente: estariam essas professoras falando de adolescentes por acaso bastante distintos entre si ou suas enunciações produziam os estudantes que aparentavam descrever?

Outra recorrência narrativa que aponta também nessa direção diz respeito à própria atuação das docentes na greve: aquelas que relatavam envolvimento dos estudantes adolescentes, na greve ou na escola, quando do retorno às aulas, também narraram seu próprio engajamento na greve em termos distintos daquelas que afirmavam como excepcional a participação política dos seus alunos mais jovens. As primeiras contavam de uma participação em associação com outras professoras da sua escola, enfatizando a realização de discussões com seus alunos antes e depois da greve. Ou seja, esses jovens estudantes, a quem se atribuiu alguma possibilidade de atuação política, estiveram expostos ao ativismo docente coletivo e organizado: vale lembrar mais uma vez, com Derrida (1991a), que o texto performativo, isto é, o enunciado que participa da constituição daquilo que refere, não se restringe à fala e à escrita, incluindo imagens, gestos, ações, instituições. Em outras palavras, a ação política da professora foi também uma iteração de sentidos do que seria a vida em coletivo. Na narrativa do ativismo organizado, deslocava-se o enunciado, socialmente predominante, do individualismo e afirmava-se outra possibilidade de pertença social, que interpretamos ter tido alguma repetição por parte dos alunos, quando estes se engajaram na “revolta do sal” ou se mobilizaram contra formas de reposição de aulas impostas pelas direções das escolas.

Sabemos, no entanto, que há múltiplos condicionantes para a atuação política docente, que, por

certo, não está em avaliação. Por exemplo, há que se considerar o peso de certas práticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, antes, durante e depois da greve, que dificultaram o engajamento político das professoras em coletivo organizado nas escolas. Não sendo este o foco da pesquisa, o que aqui se sublinha é a recorrente correspondência verificada nas entrevistas entre narrativas de ativismo docente coletivo e organizado na própria escola e relatos de engajamento político dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Considerações

Os dois eixos de leitura, propostos a partir da perspectiva político-epistêmica da diferença que temos buscado configurar nas nossas pesquisas, apontam, portanto, para a força da interpelação docente e da própria organização urbana na produção da diferença adolescente – no âmbito da pesquisa, nem sempre convertida em desigualdade pelas narrativas das entrevistadas.

Obviamente, e até por coerência teórica, não se atribui poder de determinação a tal interpelação. Não apenas reconhecemos que se trata de processos complexos, de que participam múltiplos vetores em arranjos contingentes, como também insistimos na possibilidade da agência dos envolvidos. Por exemplo, na seção anterior, citamos a mobilização estudantil narrada pelo professor Artur, que interpelou os alunos como desautorizados para aquele engajamento: segundo seu relato, sua intervenção afetou o movimento, mas percebe-se que não pôde impedi-lo – “Porque a agência do sujeito não é uma propriedade do sujeito, uma vontade inerente ou liberdade, mas, sim, um efeito de poder, ela é constrangida, porém não aprioristicamente determinada” (BUTLER, 1997, p. 139, tradução nossa).

No entanto, não se nega desse modo que existe potência na interpelação docente, e entendemos que a educação escolar que se orienta pelo horizonte da democracia radical (MOUFFE, 1996) pode se beneficiar da desconstrução dos argumentos que fundamentam a localização do estudante jovem adolescente em espaço-tempo pré-político.

O poder performativo dessa interpelação depende da sedimentação de uma série de convenções

sociais de sentido que viabilizam sua efetivação. Nas entrevistas, observamos que, mesmo entre professoras que não negavam a potencialidade política do estudante jovem adolescente, repetiram-se enunciados que sustentavam as interpelações que naturalizavam sua distância do ativismo político. A título de exemplo, destacamos, entre esses enunciados, uma repetição que se expressou pela sua ausência: não há registro do termo *adultez* ou similar, embora encontremos muitas ocorrências das palavras *adolescência* e *juventude* – entendemos que, desse modo, naturaliza-se determinada normalidade da existência, qual seja, a vida adulta. Assim como não costumamos falar sobre *branquidade*, tampouco costumamos generalizar em torno da *adultez*.

Entre as generalizações enunciadas em torno da juventude, chamou atenção a pouca divergência relativamente ao enunciado do ativismo político como característico desse agrupamento etário. Se a afirmação da imaturidade política da faixa etária em estudo foi por diversas vezes desconstruída, a atribuição de ímpeto contestador à juventude encontrou menor dúvida nas falas das entrevistadas. Observe-se que, em ambos os enunciados, compromete-se a agência política em geral: se os adolescentes não têm condições de praticá-la, no caso dos jovens, narra-se tal engajamento como uma fase, o que, por definição, supõe superação pelo tempo. Identificamos, portanto, na afirmação da imaturidade política do adolescente e da natureza revolucionária do jovem, uma mesma enunciação performativa, que contribui para afastar o horizonte do ativismo político da sociedade em geral e não apenas desses agrupamentos etários.

Quanto à interpelação pela cidade, materializada nas interdições à circulação adolescente, propomos como principal conclusão que a reflexão aqui desenvolvida sobre a condição desse grupo nos con-

vida à atenção para o espaço-tempo urbano como sede de importantes disputas sociais da atualidade, que incluem, entre inúmeros outros elementos, a participação na construção social da nossa juventude adolescente. Com Negri (2010, p. 208):

Nós pensamos que a metrópole é um recurso, um recurso excepcional e excessivo, mesmo quando a cidade está constituída por favelas, barracos, caos. À metrópole não podem ser impostos nem esquemas de ordem, prefigurados por um controle onipotente (pela terra e pelo céu através de guerra e polícia), nem estruturas de neutralização (repressão, amortecimento etc.) que se querem internas ao tecido social. A metrópole é livre. A liberdade da metrópole nasce da construção e reconstrução que a cada dia ela opera sobre si mesma e de si mesma.

Das ruas partimos, ao espaço-tempo urbano retornamos para finalizar esta reflexão.

Nas cidades, multidões tomaram as ruas de norte a sul no país, em 2013, para lutar pelo passe livre e contra o aumento do preço das passagens, ocupando-as pelo direito de nelas circular e, desse modo, revivê-las em bases democráticas mais radicais. Em 2015, jovens estudantes retomam as ruas de diversas cidades do estado de São Paulo, em defesa das suas escolas. Em 2016, a mobilidade urbana retorna à pauta de movimentos juvenis, que, ao gritarem por mudanças, já tratavam de transformar a urbanidade. Inquietam a cidade e animam outras movimentações, como lembrado pelas entrevistadas.

Todos esses movimentos subvertem o adultocentrismo que tende a prevalecer nas nossas organizações sociais, inclusive na escola. Jovens mais jovens demonstram a maturidade política de que são capazes e nos motivam a trabalhar também pela liberação das *catracas* etárias construídas pela performatividade dos enunciados adultocentristas, na cidade e na escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-39.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**. Dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

BOGHOSSIAN, Cintia Ozon; MINAYO, Maria Cecília. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 41-423, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/06.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Excitable speech**. A politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

CARRANO, Paulo. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos III**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-118.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Et al. Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, Goiânia, 2013. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Limited Inc**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991a.

_____. Diferença. In: _____. **Margens da Filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antonio M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991b. p. 33-64.

GOVERNO de São Paulo anuncia o fechamento de 94 escolas. 340 mil alunos precisarão ser transferidos. **Huffpost Brasil**, 26 out. 2015. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2015/10/26/governo-alcmin-fecha-escolas_n_8389920.html>. Acesso em: 19 jan. 2016.

LEITE, Miriam. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar do jovem mais jovem. In: LEITE, Miriam; GABRIEL, Carmen Teresa (Org.). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2015. p. 321-350.

_____. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 9, n. 1, p. 141-165, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. Políticas públicas e escola: sobre estatísticas, professores e diferença. In: FONTOURA, Helena. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**. Desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2011. p. 91-103. (Coleção ANPED Sudeste). Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. Adolescência e juventude no ensino fundamental: *significações* no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 55-74, 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24115>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

MAYORGA, Claudia. Pesquisar a juventude e sua relação com a política – notas metodológicas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 18, n. 2, p. 343-350, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a21.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa, PT: Gradiva, 1996.

MOVIMENTO PASSE LIVRE. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: MARICATO, Ermínia (Org.). **Cidades rebeldes**. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013. p. 13-18.

NEGRI, Antonio. Dispositivo metrópole. A multidão e a metrópole. Tradução de Désirée Tibola. Et al. **Revista Lugar Comum**, n. 25-26, p. 201-208, dez. 2010. Disponível em: <<http://uninomade.net/lugarcomum/25-26/>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

RUBIN, Allen; BABBIE, Earl. **Essencial research methods for social work**. Connecticut: Cengage Learning Inc., 2009.

SCOTT, Joan. Experience. In: BUTLER, Judith; SCOTT, Joan. **Feminists theorize the political**. New York: Routledge, 1992. p. 22-40.

SINGLY, François de. La liberté de circulation de la jeunesse. **Récherches et Prévisions**, Paris, n. 67, p. 01-29, 2002. Disponível em: <<http://ville-en-mouvement.pagesperso-orange.fr/adolescent/adolescents.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SPOSITO, Marília. P. (Org.). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

STEHLIK, Daniela. From “Snowball” to “Rhizome”: a rethinking of method. **Rural Society**, v. 14, n. 1, p. 36-45, 2004. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.5172/rsj.351.14.1.36?journalCode=rrso20#.VQbl-PI54rPw>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-492, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

YOUTUBE. **Garoto “enfrenta” policial militar em escola ocupada em São Paulo**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nT2aieQC55A>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

Recebido em: 01/09/2016

Aprovado em: 20/07/2017

A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA E O *BULLYING* ENTRE ESTUDANTES NOS ENSINOS FUNDAMENTAL II E MÉDIO

*Carmen Lúcia Dias (UNOESTE)**

*Terezinha Ferreira da Silva Colombo (UNESP)***

*Alessandra de Moraes (UNESP)****

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções de estudantes de uma escola particular de Educação Básica sobre o maltrato entre iguais, no que se refere à sua incidência e características, e oferecer dados prévios de diagnóstico para que possam ser planejados programas de intervenção voltados para a prevenção e erradicação do *bullying* no ambiente educativo. Participaram da pesquisa 508 estudantes, 309 do Ensino Fundamental II e 199 do Ensino Médio, os quais responderam a um questionário que avalia o tipo de *bullying* presente na comunidade educativa. Os resultados sinalizam que há indícios de situações de maus-tratos na escola pesquisada, sendo considerável o número daqueles que passam por esse tipo de situação seja como alvo, agente ou telespectador. Sobre a quem pedem ajuda quando se sentem vitimizados, observa-se que recorrem mais à família e aos colegas, vários não falam nada a ninguém e por último pedem ajuda aos professores, apesar de os indicarem como aqueles que principalmente deveriam fazer algo para solucionar esse problema. A escola precisa reconhecer a existência do fenômeno para que esteja consciente de seus prejuízos para a personalidade e desenvolvimento socioeducacional dos estudantes. Também é necessário instrumentalizar seus profissionais para observação, identificação, diagnóstico, intervenção e encaminhamentos assertivos.

Palavras-chave: *Bullying*. Diagnóstico. Convivência escolar. Ensinos Fundamental II e Médio.

ABSTRACT

COEXISTENCE AT SCHOOL AND BULLYING AMONG STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL II AND HIGH SCHOOL

This paper had as purpose to analyze the students' perceptions, of a private school of

* Doutora em Educação e Pós-Doutoranda pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília/SP. Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente/SP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM/Unicamp/UNESP). E-mail: kkaludias@gmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília/SP. Diretora Pedagógica de Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Criativo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM/Unicamp/UNESP). E-mail: tfcolombo@terra.com.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília/SP. Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília/SP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM/Unicamp/UNESP). E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

Elementary Education, about the maltreatment among equals, regarding its incidence and characteristics and, offer previous diagnostic data so that intervention programs can be planned aiming the prevention and eradication of bullying in the educational environment. The research participants were 508 students, 309 of Elementary Education II and 199 of High school, which answered a questionnaire that assess the type of bullying present in the educational community. The results indicate that there are indications of maltreatment situations in the researched school, with a considerable number of those who go through this type of situation being target, agent, or viewer. Regarding whom they ask for help when feeling victimized, it was observed that they resort more to family and colleagues, many do not say anything to anyone, and finally some ask for help to teachers; despite indicate them as those who, mainly, should do something to solve this problem. The school must recognize the existence of this phenomenon, being aware of the losses to the personality and socio-educational development of students. It is also necessary to equip its employees for the observation, identification, diagnosis, intervention and assertive guiding.

Keywords: Bullying. Diagnosis. Coexistence at school. Elementary School II and High School.

RESUMEN

LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA Y EL BULLYING ENTRE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Este artículo tuvo como objetivo analizar las percepciones de estudiantes, de una escuela privada de Educación Básica, sobre el maltrato entre iguales, en lo que se refiere a su incidencia y características, y ofrecer datos previos de diagnóstico, para que puedan ser planeados programas de intervención dirigidos a la prevención y erradicación del bullying en ambiente educativo. Participaron de la investigación 508 estudiantes, 309 de la Educación Primaria y 199 de la Educación Secundaria, los cuales respondieron a una encuesta que evalúa el tipo de bullying presente en la comunidad educativa. Los resultados señalan que hay indicios de situaciones de malos tratos en la escuela investigada, siendo considerable el número de aquellos que pasan por ese tipo de situación sea como blanco, agente, o espectador. Sobre a quién piden ayuda cuando se sienten victimizados, se observa que recurren más a la familia y a los colegas, varios no hablan nada a nadie, y por último piden ayuda a los profesores; a pesar de les marcar como aquellos que principalmente deberían hacer algo para solucionar ese problema. La escuela precisa reconocer la existencia del fenómeno, así que, esté consciente de sus perjuicios para la personalidad y desenvolvimiento socio educativo de los estudiantes. También es necesario instrumentalizar sus profesionales para observación, identificación, diagnóstico, intervención e encaminamientos asertivos.

Palabras-clave: Bullying. Diagnóstico. Convivencia escolar. Educación Primaria y Secundaria.

Introdução

A violência e a hostilidade vividas entre as pessoas na sociedade têm gerado medo e muita indignação. E a escola não fica excluída de tais situações lamentáveis, injustas e agressivas que

transpõem muros adentro servindo de experiências que deflagram ainda mais sentimentos de intolerância, de vingança e de dificuldade de compreender e respeitar o outro.

Uma pesquisa realizada pelo instituto Data Popular em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (2013), após ouvir 1400 professores no primeiro semestre de 2013, aponta que dois em cada dez alunos da rede pública paulista admitem já ter cometido algum tipo de violência nas escolas. Apesar disso, a pesquisa revelou que 40% dos docentes, 81% dos pais e 83% dos estudantes afirmaram que suas escolas não realizam atualmente nenhuma campanha contra a violência. Este fenômeno no mundo contemporâneo tem merecido destaque por ser complexo e necessita ser discutido em suas bases, portanto as práticas individuais e coletivas que dão espaço e lugar para que possivelmente tal fenômeno ocorra são o ponto de partida para que se pense em uma campanha pela paz nas escolas. Nessa direção, o conjunto de normas de convivência subjacente ao interior da escola, se analisado e discutido, poderá revelar meios eficazes para que se reverta o cenário escolar como produtor e reprodutor de violência.

Retomando o parágrafo inicial deste texto, conceituar o termo violência faz-se necessário, contudo, esta repercute de forma generalizada em nossa sociedade e sua abrangência requer amplitude de definição. Desta forma, serão consideradas definições que abarcam múltiplas dimensões, sendo

[...] uma delas, os casos que envolvem danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios ou contra os outros. Outra dimensão é o conjunto de restrições, que se dá no plano das instituições e que impede que os indivíduos usufruam plenamente de seus direitos fundamentais, abrangendo, portanto, as modalidades da violência simbólica e institucional. A terceira dimensão corresponde às incivildades e microviolências, que costumam ser as modalidades mais recorrentes e comuns no cotidiano. (ABRAMOVAY, 2005, p. 3).

Cano (2005) afirma que a violência pode decorrer de múltiplas formas, dentre elas das relações típicas entre os atores escolares, ou seja, entre professores e alunos e vice-versa, e o que tem aparecido cada vez mais são as intimidações exercidas pelos alunos mais fortes sobre os mais fracos, conhecidas também como *bullying*. E para Debarbieux (2002), as pesquisas apontam que a violência nas escolas deve ser analisada sob o

espectro macro e microsociológico, com causas exógenas, relativas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares e falta de políticas públicas; e endógenas, referentes ao interior das escolas, que se apresentam com diferentes graus de organização/desorganização local que podem interferir no clima escolar.

Complementando, Charlot (2005) ressalta uma distinção entre a violência, que ataca a lei com o uso da força ou com a ameaça de usá-la (roubos, vandalismos, crimes etc.), a transgressão, comportamento adverso ao regulamento interno da instituição escolar, e a incivildade, que contradizem a boa convivência (empurrões, humilhações, insultos, grosserias, falta de respeito, interpelações etc). Há que ressaltar que muitas vezes, hoje, essa distinção não se faz nítida, os três tipos podem ser encontrados em comportamentos cotidianos. Há casos em que a incivildade quando ocorre de estudante(s) para estudante de forma agressiva, intencional, repetidamente e sem motivação aparente, causando sofrimento ao outro, podendo configurar-se como *bullying*, segundo a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (COSTA; LIMA, 2011, p. 175). Efetiva-se, portanto, uma forma contundente de utilização de poder sobre o outro, intimidando a vítima.

Aquino (1996) questiona se as microviolências não estariam sinalizando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, nas relações professor-aluno. Não estaríamos diante de um novo sujeito histórico, que se recusa a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluída, mais democrática? Corroboramos com o autor que essa é uma questão que deve estar presente em todo processo de reflexão conjunta da comunidade escolar, bem como da família e da sociedade.

Outro ponto a se considerar é o jovem que caracteriza esse novo sujeito. Isso nos leva a pensar num período de transição entre a puberdade e o estado adulto do desenvolvimento humano, lembrando que a adolescência é uma construção cultural, cuja presença e forma de manifestação podem variar de sociedade para sociedade.

Sob a ótica da psicanálise, Aberastury (1980) nos revela que as modificações psicológicas que ocorrem neste período, correspondentes de modificações corporais, levam o adolescente a uma nova relação com os pais e com o mundo que o rodeia. Isto só se torna possível com a elaboração do conflito pela perda de seu corpo infantil, da sua identidade infantil.

Todas as modificações corporais incontroláveis, como os imperativos do mundo externo, exigem do adolescente novas pautas de convivência, são vividas ao princípio como uma invasão. Isto o leva, como defesa, a reter muito dos ganhos infantis, ainda que também coexistam o prazer e o afã de realmente ocupar seu novo 'status' [...] Estas mudanças, nas quais perde seu esquema corporal e sua identidade de criança, implicam a busca de uma nova identidade, que se vai construindo em um plano consciente e inconsciente [...] (ABERASTURY, 1980, p. 25).

Portanto, esse é um período que requer um olhar minucioso às relações que se estabelecem entre os jovens, entre estes e o mundo adulto nas mais diversas instâncias.

Esse olhar cuidadoso não levaria à ausência de conflitos? Por certo que não! A não-violência, que a paz requer, "considera o conflito como estando no cerne das relações entre as pessoas e entre os grupos humanos" (TOGNETTA, [2002], p. 109). A princípio o conflito pode ser resultante das relações humanas como meio de desenvolvimento; por outro lado, uma sociedade baseada em relações de poder que privilegiam a competição, a ambição, o egoísmo, a falta de diálogo, entre outros, pode levar à violência propriamente dita. E isso se repercute em todas as instâncias sociais, entre as quais a instituição escolar.

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social e não é um objeto, uma coisa, mas uma relação (FOUCAULT, 1997, p. 26-27).

Não raro, temos assistido episódios de violência nas escolas e, como mencionado acima, em pesquisa realizada em 2013, dois em cada dez alunos

da rede pública paulista admitem já ter cometido algum tipo de violência nas escolas (SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013). Isso nos leva a discorrer sobre um tema recorrente que também já se institui no universo escolar, o *bullying*, objeto da presente investigação.

Caracterizando o *bullying*

Bullying é uma palavra de origem inglesa, utilizada para se referir a um fenômeno que tem como característica o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão, o que inclui o emprego de comportamentos agressivos e antissociais.

Apesar de em diferentes países poderem ser empregados outros termos para conceituar esses mesmos tipos de comportamentos, no Brasil adotamos o termo que é utilizado na maioria dos países: *bullying*.

Bully, enquanto nome, é traduzido como 'valentão', 'tirano', e como verbo, 'brutalizar', 'tiranizar', 'amedrontar'. Dessa forma, a definição de *bullying*, é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder [...] sem motivação evidente adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento [...] levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais [...] (FANTE, 2005, p. 28-29).

Díaz-Aguado (2006, 2015) define o *bullying* escolar como um tipo específico de violência entre pares, que um aluno pode sofrer ou exercer em determinado momento, que contempla quatro características, as quais qualificam sua gravidade: 1) abrange diferentes tipos de condutas: provocações, ameaças, intimidações, agressões físicas, isolamento sistemático, ofensas, dentre outras; 2) não se restringe a um acontecimento isolado, repete-se e prolonga-se durante certo tempo, produzindo-se em contextos nos quais as pessoas são obrigadas a se encontrar frequentemente, como na escola; 3) é provocado por um indivíduo, na maior parte das vezes, apoiado pelo grupo, tendo como alvo uma vítima que se encontra indefesa e não consegue por si mesma sair da situação; 4) a situação tende

a se manter devido à ignorância ou passividade das pessoas que circundam os agressores e as vítimas, sem intervirem de modo direto.

Assim, fazem parte desse fenômeno três categorias (FANTE, 2005): as vítimas, os agressores e os espectadores. As vítimas podem ser caracterizadas como: vítima típica, considerada frágil, pouco sociável, que sofre repetidamente com comportamentos agressivos de outros e não dispõe de recursos para reagir ou cessar as condutas do agressor; vítima provocadora, que se caracteriza como aquela que atrai reações agressivas pelo seu modo de agir no grupo, como pessoa de costumes irritantes, causando tensões no ambiente e sendo ineficaz para lidar com as agressões sofridas; vítima agressora, aquela que reproduz o que sofreu, que procura “bodes expiatórios”, indivíduos mais frágeis que ela, na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos. O agressor é aquele que vitimiza os mais fracos e expressa pouca empatia. Geralmente se apresenta mais forte física e/ou psicologicamente que seus companheiros de classe e suas vítimas, podendo ser da mesma idade ou um pouco mais velho. Já o espectador apenas assiste as manifestações do agressor sem praticá-las, convive com o problema adotando a lei do silêncio, por medo de se transformar em alvo para o agressor; contudo, mesmo não sofrendo as agressões, se sente inseguro e incomodado.

Novos paradigmas estão sendo construídos acerca das formas de violência (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013), destacando-se dentre outros, o *cyberbullying*, como uma maneira de agressão não presencial, utilizando mensagens, páginas da web, gravações ou e-mail e ferramentas disponíveis na internet para amedrontar, difamar, humilhar, ameaçar e ridicularizar as vítimas. Este meio parece ser mais viável e seguro para o agressor, que se vê protegido para as suas investidas contra a vítima que recebe o maltrato à distância; o *bullying* homofóbico, que se caracteriza pela prática ofensiva contra as pessoas que se diferenciam quanto à orientação sexual; e o *bullying* racista que poderá ocorrer com sujeitos de outras etnias ou minorias por meio de insultos ou agressões racistas. Portanto, o fenômeno *bullying*, mediante sua intensidade, poderá causar no indivíduo prejuízos de ordem intelectual, emocional e social.

Esses fenômenos discutidos até o momento devem ser colocados em perspectiva, pois, de acordo com Debarbieux (2002), esta será uma forma de gestores institucionais, professores, famílias e governantes responsáveis pela promoção de políticas públicas destinadas a esse fim garantirem medidas de prevenção adequadas. O autor acredita que se qualquer tipo de violência é construída, então ela poderá ser desconstruída, sendo previsível, pois foi construída socialmente. E ainda, os atores, ao contrário do que se imagina, não são impotentes, ou mesmo manipulados por forças externas, contudo, dependem de um olhar adulto que promova a rejeição às ameaças ou às agressões que acontecem no dia a dia escolar.

Preocupados com a manifestação dos diferentes tipos de violência (*bullying*, microviolências, incivildades etc.), autores de diversos países, como Abramovay (2005), Avilés Martínez (2013), Debarbieux (2002), Díaz-Aguado (2015), Fante (2005), Fernández (2005), Ruotti, Alves e Cubas (2006) e Tognetta e Vinha (2011), vêm discutindo e propondo ações norteadoras e experiências que podem contribuir com os membros da comunidade escolar no auxílio de soluções mais apropriadas para a realidade de cada escola. É prática recorrente entre os autores a indicação de um levantamento diagnóstico que aponte e descreva os tipos de violência que ocorrem na instituição, isso para a tomada de decisão quanto à solução e prevenção de tais conflitos.

Fante (2005) sinaliza a importância da reflexão pedagógica voltada para a temática dos valores humanos (a ética, a moral e a cidadania), visando à constituição de um trabalho que permita que os indivíduos vivenciem situações em que o respeito, a tolerância, a cooperação sejam pano de fundo das relações interpessoais rumo a uma educação para a paz. Com relação ao fenômeno *bullying*, Fante e Pedra (2008) acreditam que a prevenção começa pelo conhecimento. A escola precisa reconhecer a existência do fenômeno para que esteja consciente de seus prejuízos para a personalidade e desenvolvimento socioeducacional dos estudantes. Também é preciso instrumentalizar seus profissionais para observação, identificação, diagnóstico, intervenção e encaminhamentos assertivos, e conduzir o tema

à discussão com a comunidade escolar, traçando estratégias preventivas capazes de fazer frente ao fenômeno. Além do engajamento de todos, é preciso contar com a ajuda de consultores externos, como especialistas no tema, psicólogos e assistentes sociais. É imprescindível o estabelecimento de parcerias com conselhos tutelares, delegacias da Criança e do Adolescente, promotorias públicas, vara da Infância e Juventude, promotorias da Educação, dentre outros (FANTE; PEDRA, 2008).

Tognetta (2011) afirma que a qualidade do ambiente sociomoral se configura como uma das questões primordiais para se levar em conta no processo de implantação de proposta “antibullying”. Para que esse ambiente seja de qualidade, a autora sugere que se abra espaço para que meninos e meninas verbalizem seus pensamentos e sentimentos na resolução de conflitos.

Vinha e colaboradores (2011) apontam o círculo restaurativo na escola como estratégia de intervenção para a resolução de conflitos. Cabe esclarecer que ele advém do âmbito jurídico, a justiça restaurativa. Os círculos restaurativos, no contexto educativo, dão o direito à fala e à melhoria dos relacionamentos e o fortalecimento de laços comunitários, com foco na reparação de danos, na autorresponsabilização e na participação efetiva de todos os envolvidos: alunos, professores, comunidade, família e rede de apoio. As autoras indicam que os círculos restaurativos acontecem em três momentos distintos: o pré-círculo, em que as partes são ouvidas de forma individual pelos mediadores ou facilitadores; o círculo, momento em que cada parte pode colocar seus sentimentos em relação ao ocorrido e estabelecer compromisso de resolução e reparação do conflito, e que seja bom para os envolvidos; o pós-círculo, que ocorre por volta de um mês após a realização do círculo, para verificação do cumprimento dos fatos acordados.

Complementando essas ações, no Brasil foi publicada, no Diário Oficial da União, a Lei nº 13.185/2015, sancionada pela Presidente da República, que obriga escolas e clubes a adotarem medidas de prevenção e combate ao *bullying*.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no caput do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015, p. 1).

Observa-se que essa lei, com sua importância e suporte para a efetivação de ações proativas, não garante por si só a erradicação da violência, visto que ainda é preciso a constituição de uma cultura antiviolência, que poderá ser fomentada pela educação desde o ensino infantil.

É, portanto, a base moral que devemos trabalhar se quisermos erradicar a presença do *bullying* e ter garantias suficientes de sucesso. Avilès Martínez (2013) assegura que para uma prática efetiva de combate à violência e ao abuso de poder será necessário um trabalho conjunto com a sociedade, a família e a escola.

Educação moral: um caminho para a convivência de paz

Ao iniciarmos este tópico, ressaltamos como ponto de reflexão o papel da escola numa proposta de educação para a paz. Num primeiro momento, cabe repensar o contexto escolar e como este pode suprir e otimizar espaços para que os protagonistas se desenvolvam de forma autônoma e aprendam a conviver, a respeitar o outro. Para isso,

[...] é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal [...] uma educação do pensamento, da razão e da própria lógica, é necessária e condição primeira da educação da liberdade. (PIAGET, [2002], p. 122-123).

Ainda para Piaget [2002], essa educação da liberdade intelectual pressupõe a cooperação entre pares e a livre discussão que encaminhe para educar o espírito crítico do aluno, ou seja, deve haver o exercício de uma vida social na própria escola que favoreça a autonomia moral e a liberdade de pensamento.

Cabe esclarecer que para se falar em mudança no seio da escola é imprescindível dizer dos atores que dela fazem parte, quais sejam, gestores, professores, alunos, funcionários e famílias. Esses personagens constituem a cultura escolar e é com eles que se conta com a mudança para a cultura da não violência. Ferramentas são necessárias para que se inicie esse processo como, por exemplo, um investimento da escola que incentive e dê a formação continuada em serviço dos professores; crie espaços para discussões coletivas que envolvam a equipe escolar e a comunidade para que juntos busquem alternativas para enfrentamentos/resolução de seus conflitos (TOGNETTA et al, 2010).

Já dizia Piaget (1998), em 1932, que a escola é lócus privilegiado para que a criança aprenda a conviver, tendo em vista ser este espaço constituído por seus pares. Nessa perspectiva, adentrar-se-á no espaço das atividades escolares, a sala de aula propriamente dita, como meio de vivenciar noções morais que contemplem a cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo, a justiça, enfim, a sala de

aula como ambiente democrático que proporcione todas essas vivências.

Nessa direção, com a intenção de se construir escolas cada vez mais democráticas, Puig (2004, p. 95) nos apresenta as práticas morais, dentre as quais as procedimentais, que são “todas aquelas situações que convidam ao diálogo, à compreensão e ao intercâmbio construtivo de razões”. Estas se apresentam em assembleias de classe, resolução de conflitos e a mediação escolar, sessões de debate, consideração de questões curriculares e vitais, discussão de dilemas, exercícios de *role playing* (dramatização) e os exercícios de compreensão crítica.

Outras estratégias para não violência são apresentadas por Díaz-Aguado (2015), que nos aponta a aprendizagem cooperativa como uma possibilidade de se praticar valores democráticos, tais como tolerância, igualdade e respeito mútuo. Esses valores caracterizam-se como antítese do *bullying* e devem ser incorporados como conteúdo de ensino e de aprendizagem. De acordo com a autora, os alunos se beneficiam com a aprendizagem cooperativa, tanto no que diz respeito aos conteúdos, como em relação à educação em valores. Nesses estudos, Díaz-Aguado (2015) mostra também que, para se prevenir o *bullying* escolar, é necessário que se elimine as situações de exclusão do protagonismo escolar, ou seja, quanto maior for o contato dos sujeitos e a convivência com valores de respeito mútuo, empatia e não violência, maior será a probabilidade de que a prevenção ao *bullying* seja eficiente.

Os recursos supracitados para uma educação para a paz, embora sejam eficazes no combate à violência, só serão consolidados desde que façam parte da cultura escolar, com o envolvimento da comunidade escolar, com projetos que possam favorecer a autonomia moral dos educandos e um clima escolar favorável a uma convivência mais democrática, na qual prevaleça o respeito, a cooperação, a justiça e a solidariedade.

Objetivos e justificativa

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de estudantes de uma escola particular de Ensino Fundamental II (EF II) e Ensino Médio

(EM) sobre o maltrato entre iguais, no que se refere à sua incidência e características. Tem-se também o intuito de oferecer à escola investigada dados prévios de diagnóstico, para que possam ser planejados programas de intervenção voltados para a prevenção e erradicação do *bullying* no ambiente educativo. Além disso, visa contribuir para a construção de conhecimentos sobre recursos de avaliação que podem ser empregados no ambiente educativo, seja por profissionais da escola, seja por pesquisadores, com o intuito de se identificar esse tipo de violência e conhecer suas peculiaridades e formas de manifestação.

De acordo com Avilés Martínez (2013), a aproximação ao fenômeno do maltrato entre iguais nos diferentes contextos escolares requer um processo de reflexão, informação, formação e planejamento. Portanto deve-se ter como ponto de partida o conhecimento da realidade da comunidade educativa, o que propiciará informações básicas para a construção de iniciativas para que o *bullying* seja combatido. Desse modo, antes de se iniciar qualquer intervenção, faz-se necessário colocar em ação ferramentas de diagnóstico que possibilitem investigar a qualidade e quantidade do que está ocorrendo na escola, no que se refere ao *bullying*, para que sejam analisadas as necessidades da comunidade escolar e, então, possam se planejadas intervenções que consigam reduzi-lo: “Portanto, a análise de necessidades precede a qualquer mudança” (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, p. 23).

O autor explicita ainda que a realidade da comunidade educativa pode ser analisada em duas esferas: a do projeto pedagógico da escola, no que se refere à sua orientação educativa, à importância que se dá à convivência e à qualidade das relações interpessoais; e a da situação em que a escola e a comunidade educativa se encontram, a respeito do tratamento do *bullying*, quais aspectos da escola já são favoráveis em seu combate e quais vão ao encontro do objetivo de sua erradicação (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013).

Múltiplas são as formas para se realizar tais avaliações; focalizaremos neste estudo esse segundo aspecto, em especial aquele que diz respeito à situação que a escola se encontra no que se refere a esse fenômeno, em especial à sua incidência e características.

Esse tipo de diagnóstico possibilita abordar o *bullying* como um fenômeno que deve ser reconhecido, analisado e com relação ao qual é necessário um posicionamento moral. A comunidade escolar deve posicionar-se diante dessa realidade, o que facilitará e contribuirá para a adoção de posturas morais aceitáveis no grupo. De acordo com Avilés Martínez (2013), construir um projeto “antibullying” no âmbito da comunidade educativa requer o desenvolvimento de diversas etapas e respostas a diferentes questões, e uma das etapas que mais exige realismo e sinceridade é aquela em que são analisadas as necessidades da comunidade com relação ao *bullying*.

É imprescindível apreciar a situação própria de cada escola para se compreender suas necessidades sobre a violência e o *bullying* e, então, construir recursos para sua prevenção e erradicação. Por conseguinte, somente por meio do diagnóstico é possível levantar tais dados e planejar ações, e para que estas sejam projetadas é preciso identificar o que se quer mudar, sobre o que se quer atuar. Do mesmo modo, o diagnóstico também é importante para que sirva de referência para a avaliação das intervenções implantadas na escola, pois fornecem indicadores, e quando sistematizado, é um recurso que permite mensurar o grau com que os objetivos das ações implantadas estão sendo cumpridos, se as estratégias devem ser potencializadas ou modificadas.

Enfim, Avilés Martínez (2013) apresenta diversos pontos que justificam a relevância de se realizar um levantamento de necessidades antes de se dar início a ações interventivas, a saber: leva os membros da comunidade escolar a assumirem de algum modo uma postura diante da violência e do *bullying*; promove uma sensibilização, reflexão e, até mesmo, conscientização; permite avaliar o quanto de *bullying* e de que tipo está ocorrendo naquele contexto; possibilita que se conheça em que ponto a escola está com relação a esse fenômeno, a partir do qual deverá partir para intervir; e oferece “um ponto de coesão e de identificação” para a comunidade escolar, sobre o qual será trabalhado algo em comum e que implique a todos.

Nessa direção, esta pesquisa procura responder às perguntas: Quais são os problemas específicos a respeito do *bullying* entre alunos que a escola parti-

cipante apresenta? Que tipo de *bullying* acontece? Em que medida? Onde ocorre? Quem o sofre? O que é feito? As vítimas têm possibilidades de contar o que está acontecendo? Veem possibilidades de mudanças a respeito? Que iniciativas a escola poderia empregar para sua prevenção e erradicação?

Assim, buscamos conhecer, a partir da percepção de alunos, a realidade de uma determinada comunidade educativa sobre o *bullying*, aspecto essencial para viabilizar a participação dos membros da comunidade escolar no processo de reflexão, formação, decisão e atuação contra esse fenômeno. Também visamos contribuir para a produção de conhecimentos a respeito de formas de diagnóstico que podem ser realizados nesse sentido.

Percurso metodológico

A pesquisa realizada é de nível exploratório, de abordagem quantiquantitativa e do tipo Estudo de Caso Intrínseco, uma vez que o interesse se voltou para um caso particular (ANDRÉ, 2008; GAMBOA, 2003; GIL, 2012). Buscou-se investigar a avaliação das situações de maus-tratos entre iguais no ambiente escolar, a partir da percepção de alunos de uma escola particular de Educação Básica, mais especificamente em uma das unidades que abrange o Ensino Fundamental (EF II) – 6º ao 9º ano – e o Ensino Médio (EM), que possui um total de 574 alunos. Participaram da pesquisa todos aqueles alunos que concordaram de modo voluntário, atingindo-se a amostra de 508 estudantes, o que equivale a 88% do total de matriculados na escola nos níveis de ensino pesquisados. Este estudo faz parte de um projeto maior, que tem como temática a melhoria da convivência e do clima escolar na escola, tendo sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição ao qual se vincula (CAE 46505415.8.0000.5406; parecer 1.247.109).

O instrumento utilizado para avaliar as percepções de alunos foi baseado naquele apresentado por Avilés Martínez (2013, p. 70-73), cujo nome é “Questionário sobre pré-concepções de intimidação e maltrato entre iguais – PRECONCIMEI (Folha de resposta para os alunos)”, o qual foi adaptado por Avilés Martínez (2013) com base no elaborado por Ortega, Mora-Merchán e Mora (s/d). Consiste em um questionário que tem como foco o maltrato

entre os alunos, objetivando avaliar que tipo de *bullying* existe na comunidade educativa e de que qualidade é. Tal instrumento é do tipo autoinforme, o que, segundo Avilés Martínez (2013), tem sido um meio bastante empregado pelos estudiosos para se investigar a incidência do *bullying* na escola. É composto por doze questões, com diferentes alternativas de respostas, que avaliam as seguintes dimensões: as formas de intimidação entre iguais na escola; as situações sobre como e onde se produz o maltrato; as percepções da vítima sobre o maltrato, incluindo frequência e duração; as percepções do agressor; as percepções dos espectadores; e as propostas apresentadas pelos alunos para a solução desse problema.

O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2015, em sala de aula, e preenchido individualmente por cada aluno participante. O tempo de aplicação foi de aproximadamente 40 minutos.

Para o tratamento dos resultados foi utilizado o software SPSS® Statistics Version 19,0 (IBM, 2010), sendo que os dados foram descritos e analisados por meio de frequência absoluta e frequência relativa, destacando-se que em vários casos os respondentes poderiam assinalar mais de uma alternativa de resposta em uma mesma questão, o que fez com que a soma total das categorias de respostas ultrapassasse 100%. Procurou-se ainda verificar se as percepções dos alunos se associavam ao nível de ensino (EF II ou EM), utilizando-se o Teste Qui-quadrado e, em tabelas 2 x 2, a Prova Exata de Fisher, considerando o nível de significância de 0,05.

Resultados e discussões

Responderam ao questionário 508 estudantes: 309 (61%) do EF II e 199 (39%) do Ensino Médio. A distribuição dos alunos por ano/série em cada nível de ensino foi de: no EF II, 73 alunos (24%) do 6º ano, 72 (23%) do 7º ano, 80 (26%) do 8º ano e 84 (27%) do 9º ano; e no EM, 81 (41%) na 1ª série, 58 (29%) na 2ª série e 60 (30%) na 3ª série.

Com relação ao gênero, a amostra não apresentou diferenças significativas na distribuição entre meninos e meninas, de modo que no total participaram 260 meninos (51,2%) e 248 meninas (48,8%). No EF II contou-se com 161 meninos

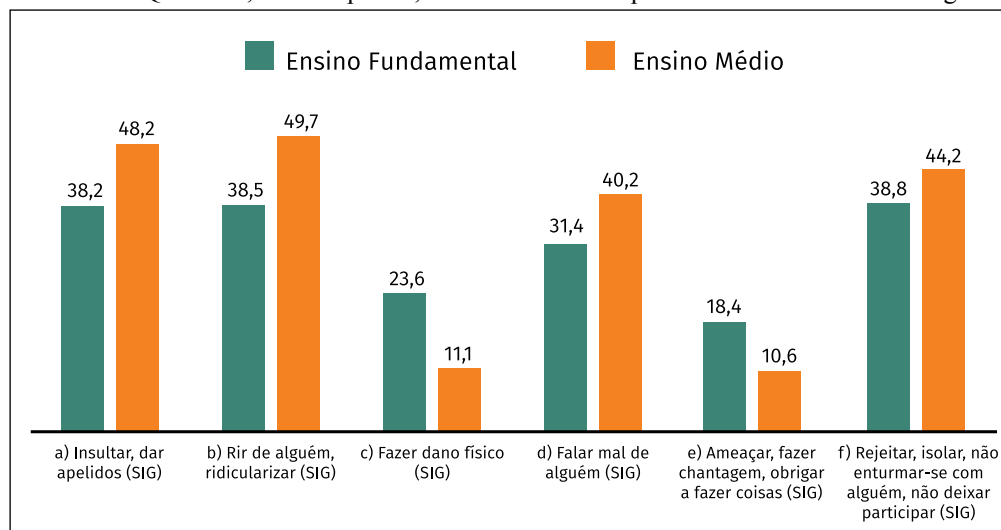
(52,1%) e 148 (47,9%) meninas, e no EM, com 99 meninos (49,7%) e 100 meninas (50,3%). A média de idade no EF II foi de 12,2 anos; no EM, de 15,6 anos.

Na sequência apresentaremos os dados colhidos por meio do questionário de percepção sobre o *bullying*, com o intuito de compararmos as respostas dos alunos do EF II com as dos EM, em que os dados serão apresentados em termos de

frequência relativa (porcentagem). Para cada categoria investigada, as diferenças que apresentarem significância na Prova Exata de Fisher, para $p < 0,05$, serão sinalizadas com a legenda “(SIG)”. No caso do Teste Qui-quadrado, seu valor e significância serão apontados no próprio texto.

No Gráfico 1, podem ser observadas as respostas referentes à dimensão *Formas de intimidação entre iguais*.

Gráfico 1 – Quais são, na sua opinião, as formas mais frequentes de maltrato entre colegas?



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Tal como pode ser visualizado no Gráfico 1, as formas mais frequentes de maltrato apontadas pelos estudantes, tanto do EM como do EF II, foram: “rir de alguém, ridicularizar”, “insultar, dar apelidos”, “rejeitar, isolar, não se enturmar com alguém, não deixar participar” e “falar mal de alguém”, sendo que, em todas essas categorias de maus-tratos, o EM demonstrou maior ocorrência do que o EF II, e na maioria delas de modo significativo. Compararam, ainda, apesar de em menor frequência, as situações de “fazer dano físico” e “ameaçar, fazer chantagem, obrigar a fazer as coisas”, em que os alunos do EF II apontaram de modo mais significativo esses fatos do que os estudantes do EM.

Observa-se que esses resultados apontam uma relativa diferença entre os pré-adolescentes e adolescentes nas manifestações das formas de maus-tratos, com predominância verbal para os últimos e danos físicos para os primeiros. Segundo Oliveira (2012), estudiosos indicam que, com o passar dos

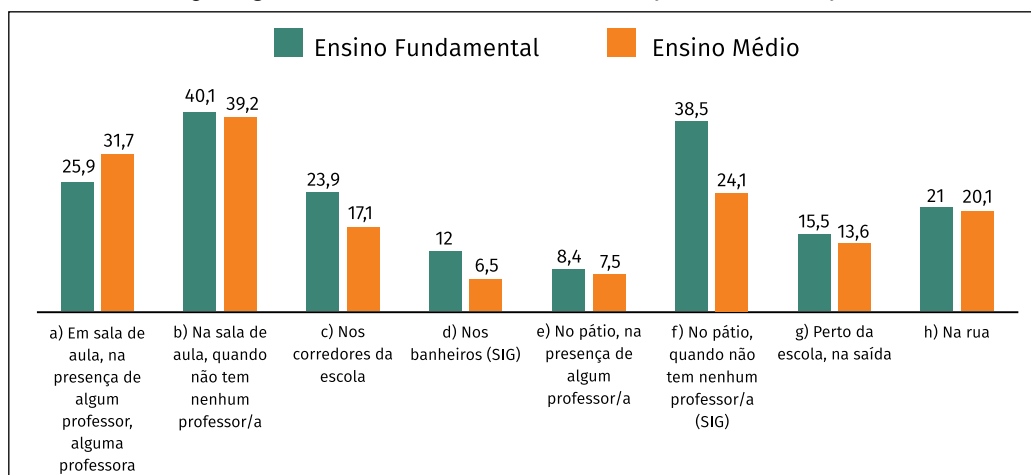
anos e com o surgimento de habilidades verbais e de uma maior autorregulação por parte da criança, há uma redução das agressões físicas e aumento das agressões verbais, apresentando-se, então, mudanças nas formas de agressão nas relações interindividuais. Esse tipo de manifestação vai ao encontro do apresentado por Marques (2015) no referente às estratégias de resolução de conflitos utilizadas por crianças, pré-adolescentes e adolescentes, em que é possível visualizar padrões que se diferenciam ao longo do desenvolvimento. Na criança são encontradas estratégias físicas e impulsivas, as quais são menos elaboradas por evidenciarem uma maior dificuldade no controle dos impulsos, assim como de verbalização de ideias e sentimentos e de se colocar na perspectiva do outro. Nos indivíduos mais velhos há uma diminuição da impulsividade e os desejos podem ser demonstrados de modo verbal e não mais fisicamente. Contudo, nessas situações de maus-tratos, mesmo que seja de modo mais so-

cial, verbal e menos confrontativo, ainda pode ser identificada a dificuldade de se colocar no lugar do outro, empaticamente falando, uma vez que expressa o desrespeito pelos sentimentos, pensamentos e direitos alheios, fazendo-se necessários, também,

os cuidados e atenção para tais casos.

Com relação à dimensão *Situações sobre como e onde se produz o maltrato*, no Gráfico 2 são apresentados os locais em que essas têm maior ocorrência, segundo os alunos.

Gráfico 2 – Em que lugares costumam acontecer essas situações de intimidação?



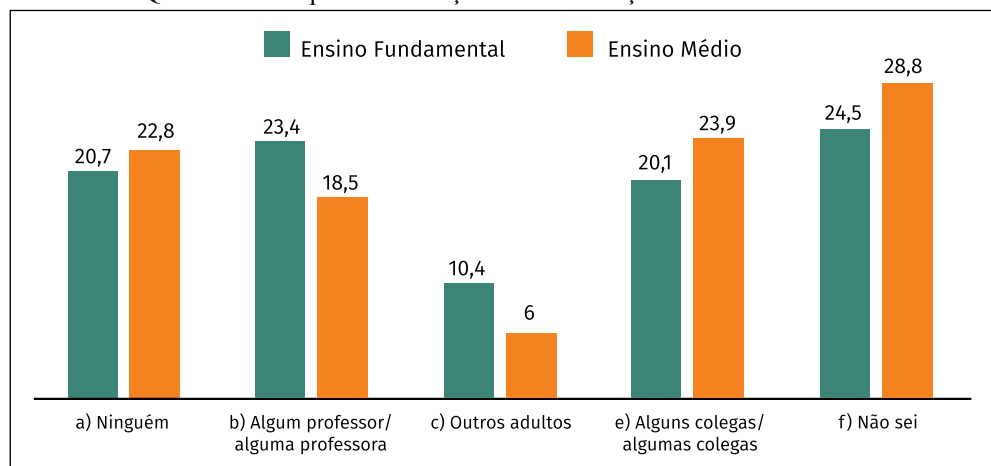
Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 2, os locais nos quais mais ocorrem as situações de intimidação, tanto no EF II como no EM, são: “na sala de aula, quando não tem nenhum professor”, “no pátio, quando não tem nenhum professor” e “em sala de aula, na presença de algum professor”. Observa-se, porém, que “no pátio, quando não tem nenhum professor”, a ocorrência foi maior e estatisticamente significativa no EF II. Outros lugares também citados, em seguida, nos

dois níveis de ensino, foram: “nos corredores da escola”, “na rua” e “perto da escola, na saída”. E em menor frequência: “nos banheiros” (com maior indicação, e com diferença estatisticamente significativa, no EF II) e “no pátio, na presença de algum professor”.

Ainda nessa dimensão, questionou-se acerca de quem da escola costumava parar as situações de maltrato. No Gráfico 3 podem ser visualizadas as respostas a tal pergunta.

Gráfico 3 – Quem costuma parar as situações de intimidação?



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

O que podemos verificar, com base no Gráfico 3, é que comparecem, com frequências próximas, as categorias: “não sei”, “ninguém”, “algum professor/alguma professora”, “alguns colegas/algumas colegas” e, em menor frequência, “outros adultos”. Apesar de não serem encontradas diferenças significativas entre os dois níveis de ensino, há uma tendência maior de os alunos do EM não receberem auxílio dos adultos para resolverem essas situações. Mesmo assim, tanto no EF II como no EM, se juntarmos as categorias “não sei” e “ninguém”, vemos que há pouca interferência dos adultos nessas situações, assim como dos próprios colegas, apesar de no EM haver uma tendência maior de os amigos procurarem cessá-las.

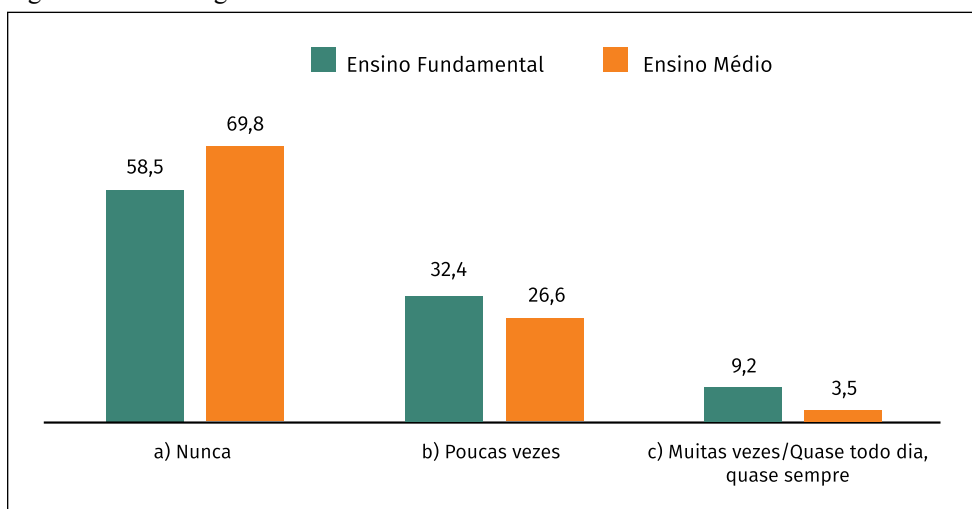
Durante a convivência escolar, o conflito pode ser resultante das relações humanas como meio de desenvolvimento; por outro lado, parece que essas situações de maus-tratos acontecem inclusive em presença de adultos, de professores dando aula. Avilés Martínez (2013) ressalta a importância de que o professor exerça a observação do que acontece no grupo, diferenciando: situações que podem ser provocadas pela desmotivação e apatia dos alunos ligadas à prática educativa do docente; situações de confronto às normas e à autoridade docente; incidentes decorrentes de falta de normas e de respeito, situações de conflitos, ausência ou falta

de regulação de hábitos e costumes na convivência do grupo. O autor ressalta ainda os incidentes de gozação, ridicularização, agressão física ou verbal, ameaças, dentre outros, que denotam foco repetido contra uma pessoa ou algum traço físico pertencente a esta e que possam caracterizar maltrato contínuo ou *bullying*. Com esses resultados ainda não é possível afirmar que as situações percebidas e relatadas pelos participantes configuram *bullying*, pois ainda não temos dados suficientes para afirmar que contemplam aquelas características presentes nesse tipo de conduta (ser entre pares; ter a intencionalidade de ferir o alvo; ser recorrente; e contar com a presença de espectadores/pares), porém, com os resultados adiante, podemos visualizar sua aproximação com esses aspectos.

Nessa direção, primeiro apresentaremos os dados das três seguintes dimensões: as percepções da vítima sobre o maltrato, incluindo frequência e duração; as percepções do agressor; e as percepções dos espectadores, para depois discuti-los em conjunto.

Assim, a próxima dimensão avaliada foi a relativa à vitimização, uma vez que aborda a *Percepção da vítima com relação aos maus tratos*. No Gráfico 4 apresentamos o primeiro aspecto investigado, concernente à frequência com a qual o respondente sentiu-se intimidado por colegas de sua sala.

Gráfico 4 – Quantas vezes, nessa turma, você foi intimidado ou maltratado por alguém ou alguns de seus colegas?



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

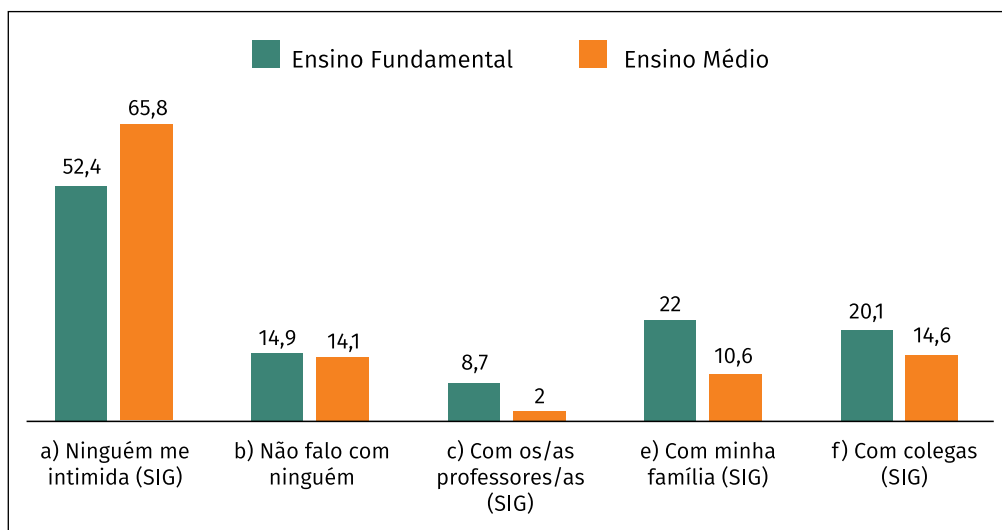
Por meio do Gráfico 4 é possível identificar que a maioria dos alunos relata que “nunca” foi intimidada por colegas da turma, sendo decrescente a frequência com a qual os alunos apontam a ocorrência desse tipo de situação, apresentando como segunda maior indicação a categoria “poucas vezes”, depois “muitas vezes/quase todo dia, quase sempre”. Assim, observa-se que são menos frequentes as situações em que os alunos tenham se sentido intimidados “muitas vezes/quase todo dia, quase sempre”. Por outro lado, constata-se que ainda há esses casos, os quais são mais frequentes no EF II do que no EM, ao passo que a indicação de que a situação de maltrato “nunca” aconteceu com o respondente é mais frequente no EM. Destaca-se que tais diferenças foram estatisticamente significantes ($X^2 = 11,50$; $p < 0,05$).

Em seguida foi perguntado se no caso de terem sido intimidados alguma vez por algum colega,

desde quando isso ocorria. A maioria dos alunos assinalou a categoria “ninguém me intimidou, nunca” (67,6% no EF II e 80,9% no EM). Com bem menor frequência comparecem as demais categorias, na seguinte ordem decrescente: “há pouco tempo, há algumas semanas” (14,2% no EF II e 6% no EM), “desde pequenos” (7,1% no EF II e 6% no EM), “desde sempre” (6,5% no EF II e 2,5% no EM) e “durante todo o curso” (1,9% no EF II e 2% no EM). Observa-se que na primeira categoria, “ninguém me intimidou, nunca”, a frequência é maior entre os alunos de EM, ao passo que nas demais, com exceção da categoria “durante todo o curso”, a maior frequência aparece entre os alunos de EF II, sendo as diferenças estatisticamente significantes ($X^2 = 14,40$; $p < 0,05$).

Ainda nessa dimensão, os respondentes foram indagados se, no caso de se sentirem intimidados, recorriam a alguém para falar a respeito (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Se alguém lhe intimida, você fala com alguém a respeito do que está acontecendo?



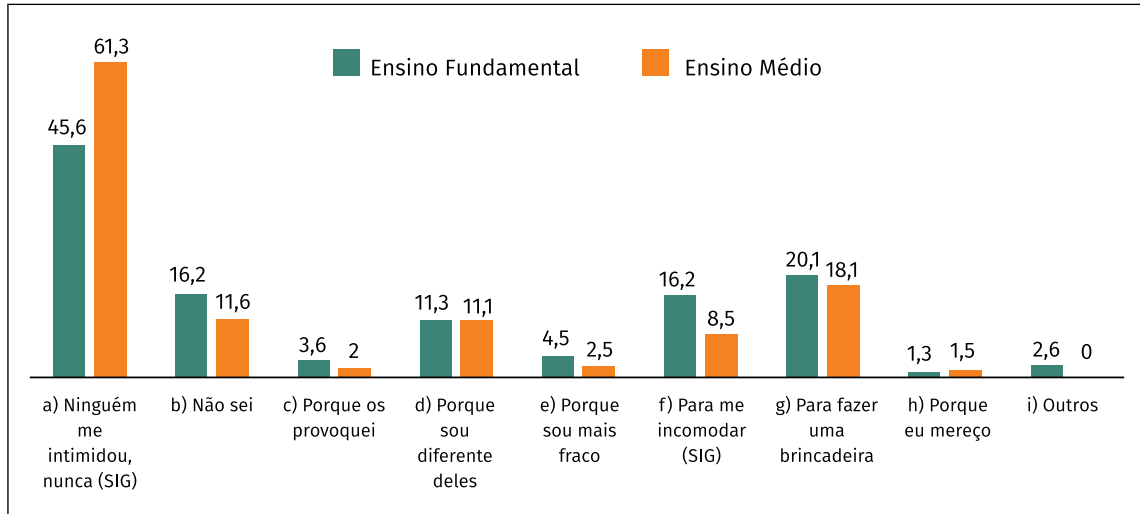
Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Tal como pode ser observado no Gráfico 5, a maioria dos alunos assinalou a categoria “ninguém me intimida”, sendo maior e estatisticamente significativa a indicação entre os alunos do EM. Por outro lado, compareceram também as demais categorias, que revelaram que, no caso de se sentirem intimidados, os alunos contam o ocorrido à família e aos colegas, ou não falam

com ninguém, sendo que a escolha de contar ao professor acontece em último caso. Verifica-se, ainda, que os alunos do EF II recorrem mais ao compartilhamento dessas situações com outras pessoas do que os de EM.

No Gráfico 6 são apresentados os dados de percepção dos alunos com relação aos motivos pelos quais poderiam ter sido intimidados.

Gráfico 6 – Se você foi intimidado alguma vez, qual você acha que foi o motivo?



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

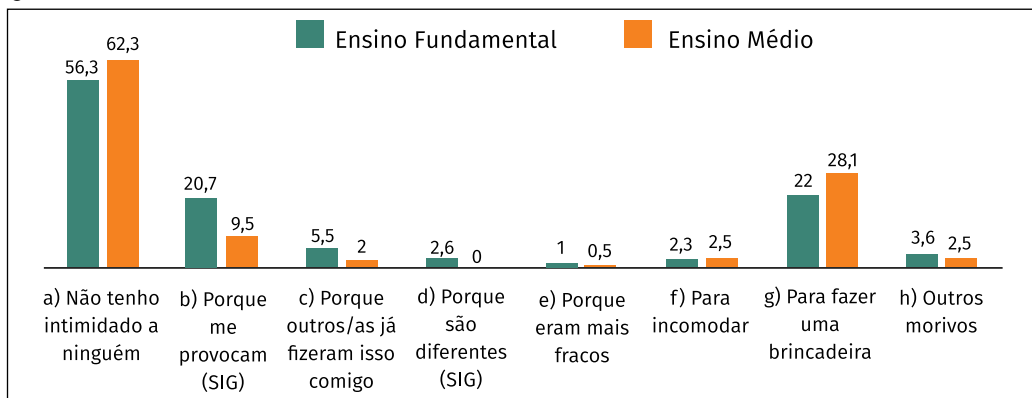
Novamente a maior frequência se deu na categoria “ninguém me intimidou, nunca”, com mais ocorrência no EM e de modo estatisticamente significativa. Em seguida, foi assinalada nos dois níveis de ensino a resposta “para fazer uma brincadeira”. A categoria “não sei” aparece logo após. No EF II vem a seguir “para me incomodar” e em menor número no EM, com diferença significativa. A categoria “porque sou diferente” também aparece de modo considerável, e depois, em menor número, as respostas “porque os provoquei”, “porque sou mais fraco” e “porque eu mereço”. Alguns alunos do EF II apontaram outros motivos, especificando-os: por causa do meu peso; porque sou gay; pela minha religião; para me envergonhar.

Com relação à dimensão *Percepção do agres-*

sor, o primeiro aspecto investigado foi se o respondente intimidava ou maltratava algum colega. A maioria declarou, em ambos os níveis de ensino, nunca ter mexido com alguém (58,6% no EF II e 64,8% no EM). Todavia foi considerável a quantidade de indivíduos que assinalou intimidar ou maltratar um colega algumas vezes (36,12% no EF II e 28,1% no EM), sendo bem menor o número de respostas nas alternativas “com certa frequência” e “quase todo o dia” (cerca de 3% no EF II e no EM). Ressalta-se que não houve variação estatisticamente significativa entre as respostas do EF II e do EM.

Em seguida, tal como apresentado no Gráfico 7, foi perguntado os motivos pelos quais o respondente já havia participado de alguma situação de intimidação, caso isso tivesse acontecido.

Gráfico 7 – Se você participou de situações de intimidação contra algum colega ou colegas, por que fez isso?



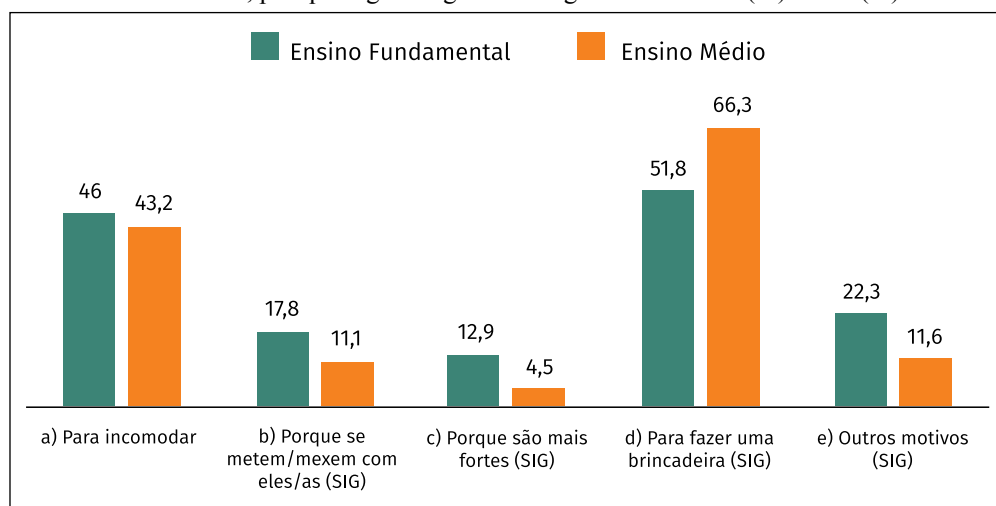
Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Observamos, com base no Gráfico 7, que novamente a maioria dos alunos de ambos os níveis de ensino declarou nunca ter participado de situações de intimidação contra algum colega ou colegas. Por outro lado, também foi considerável o número de pessoas que relatou ter feito parte desse tipo de ocorrência, sendo o principal motivo levantado “para fazer uma brincadeira” e, em seguida, “porque me provocam”, sendo que nesta categoria foi estatisticamente significante maior

o número de respondentes do EF II. Em menor número foram assinaladas as alternativas: “porque já fizeram isso comigo”, “porque são diferentes”, “para incomodar”, “porque eram mais fracos” e “outros motivos”.

A próxima dimensão pesquisada foi a *Percepção dos espectadores*, em que se perguntou, primeiramente, qual era, na opinião do respondente, o motivo pelo qual alguns colegas intimidavam a outros (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Para você, por que alguns/algumas colegas intimidam os(as) outros(as)?



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Verificamos no Gráfico 8 que a resposta com maior frequência nos dois níveis de ensino foi “para fazer uma brincadeira”, com mais respostas e de modo estatisticamente significante pelos alunos de EM. Em seguida, também em ambos os níveis de ensino, compareceu a resposta “para incomodar”. Outros motivos assinalados foram: “porque se metem/mexem com eles/as”, “porque são mais fortes” e “outros motivos”; em todos esses casos houve um maior número de respostas, estatisticamente significante, por parte dos alunos do EF II.

No Gráfico 9 são apresentados os dados relativos à frequência com que os respondentes percebem que têm ocorrido situações de intimidação na escola durante o último trimestre, tais como dar apelidos, ridicularizar, bater, chutar, empurrar, ameaçar, rejeitar, não se juntar etc.

As respostas não apresentaram variações importantes quando comparados os dois níveis de

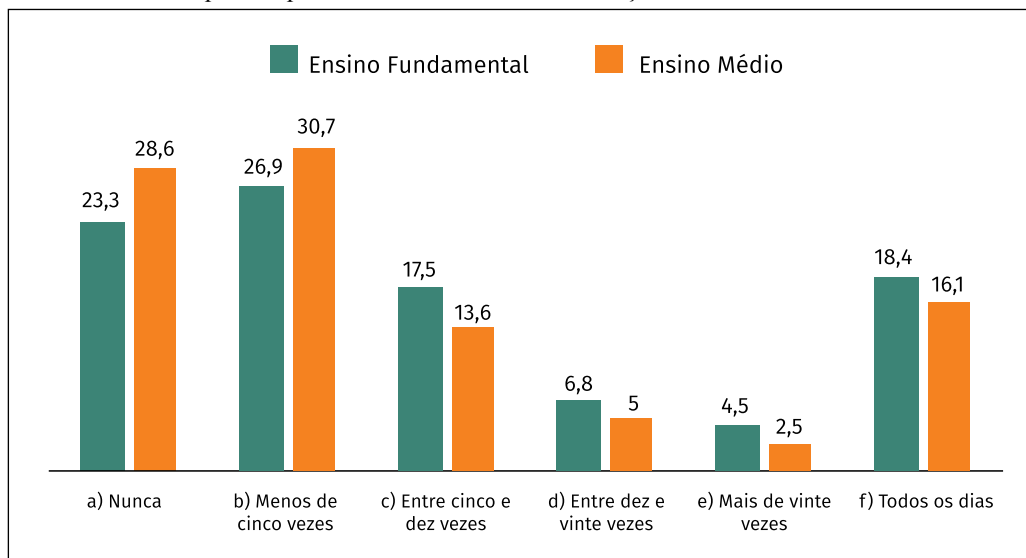
ensino, sendo que, em ordem das maiores para as menores frequências, as alternativas assinaladas foram: “menos de cinco vezes”, “nunca”, “todos os dias”, “entre cinco e dez vezes”, “entre dez e vinte vezes” e “mais de vinte vezes”.

Com base nos dados apresentados relativos à percepção das vítimas, agressores e telespectadores, podemos indicar que, apesar de a maioria dos estudantes relatar nunca ter sofrido ou nunca ter sido o agente de algum tipo de intimidação e maltrato, ainda é considerável o número daqueles que passaram e ainda passam por esse tipo de situação como alvo, e/ou realizaram esse tipo de ação como agente, ou ainda fazem parte disso como telespectadores. Chama atenção ainda o fato de que ao serem questionados sobre a frequência com que os respondentes percebem que têm ocorrido situações de intimidação na escola durante o último trimestre (tais como dar apelidos, ridicularizar, bater, chutar,

empurrar, ameaçar, rejeitar, não se juntar etc.), a categoria nunca aparecer em menor frequência que as demais, as quais se referem à ocorrência desse

tipo de situação de “menos de cinco vezes” por semana até “todos os dias”, sendo que esta última aparece em quase 20% das respostas.

Gráfico 9 – Com qual frequência têm acontecido intimidações na sua escola durante o trimestre?



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Esses dados confirmam o que estudiosos (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; DÍAZ-AGUADO, 2015) afirmam, de que há, sim, situações de maus-tratos na escola, e que estas se configuram na presença e até mesmo na estabilização dos papéis de vítimas, agressores e testemunhas, sendo que essa estabilização ocorre nos casos em que as situações perduram por mais tempo e não há esforços para modificá-las. Segundo Díaz-Aguado (2006, 2015), é possível situar o *bullying* como um fenômeno que faz parte habitual da cultura escolar tradicional, uma vez que ao longo da vida escolar todos os alunos parecem ter contato com esse fenômeno em diferentes papéis, seja no de vítima, de agressor ou de espectador.

A autora ressalta que a sociedade tem tomado consciência da presença do fenômeno do *bullying* escolar, e que este é um problema tão antigo como a própria escola tradicional, que reproduz um modelo de relação de dominação-submissão, e que representa a antítese do que se quer ser e dos valores que almejamos: a igualdade, o respeito mútuo, a tolerância e a paz. Como consequência às pessoas que com ele convivem, Díaz-Aguado

(2006) aponta que o *bullying* escolar: com relação à vítima, produz medo e rejeição ao contexto no qual a violência ocorre, perda de confiança, além de outras dificuldades, como problemas de rendimento, baixa autoestima; no agressor, podem aumentar os problemas que o levaram a abusar de sua força, diminuindo sua capacidade de compreensão moral e empatia, de modo a identificar-se com um estilo violento de interação, o que representa um problema ao seu desenvolvimento e ao estabelecimento de relações positivas; nas pessoas que não têm uma participação direta na violência, mas convivem com ela sem fazer nada para evitá-la, pode produzir problemas semelhantes, mesmo que em menor grau, aos apresentados tanto pela vítima (receio de poder vir ser a vítima), como pelo agressor (redução da empatia), contribuindo para aumentar a falta de sensibilidade aos problemas alheios, o que pode incorrer no risco de que sejam os próximos protagonistas da violência.

Assim, mesmo que na apresentação dos dados da presente pesquisa a maioria declare que esse tipo de situação não acontece ou nunca aconte-

ceu, é muito importante considerar os casos que apontam, sim, para a sua presença, que por sinal não são poucos, e nem tão pontuais, como pôde ser visualizado em números e pelos gráficos supracitados. Um ponto importante a destacar são as diferenças de percepções quando os sujeitos se colocam na situação de vítimas e na de agressores, sobretudo no EF II, em que os estudantes se reconheceram mais como vítimas do que como agressores. Ou seja, reconhecem e/ou são mais sensíveis à agressão contra si do que em relação a outrem, especialmente quando se está no papel de agente.

Outro aspecto relevante é quando são questionados sobre os motivos pelos quais os próprios respondentes já haviam participado de alguma situação de intimidação, caso isso tivesse acontecido. Apesar de também a maioria ter declarado nunca ter feito esse tipo de coisa, chama atenção o número daqueles que responderam que no caso de o terem feito foi por brincadeira. Não obstante, quando comparamos essa percepção (que é a do agressor) com a da vítima, constata-se que, quando no papel de vítima, os respondentes percebem menos essa situação como uma brincadeira, talvez porque nesse lugar (o de vítima) consigam ser mais sensíveis à dor que esse tipo de brincadeira (o qual muitas vezes não é uma brincadeira, mas uma manifestação de violência) gera. Quando nos dirigimos para a percepção dos respondentes no papel de telespectador, e perguntamos qual era, na opinião do respondente, o motivo pelo qual alguns colegas intimidavam a outros, a brincadeira também comparece, e agora como o principal tipo de resposta em ambos os níveis de ensino, apesar de os alunos do EM justificarem mais dessa forma.

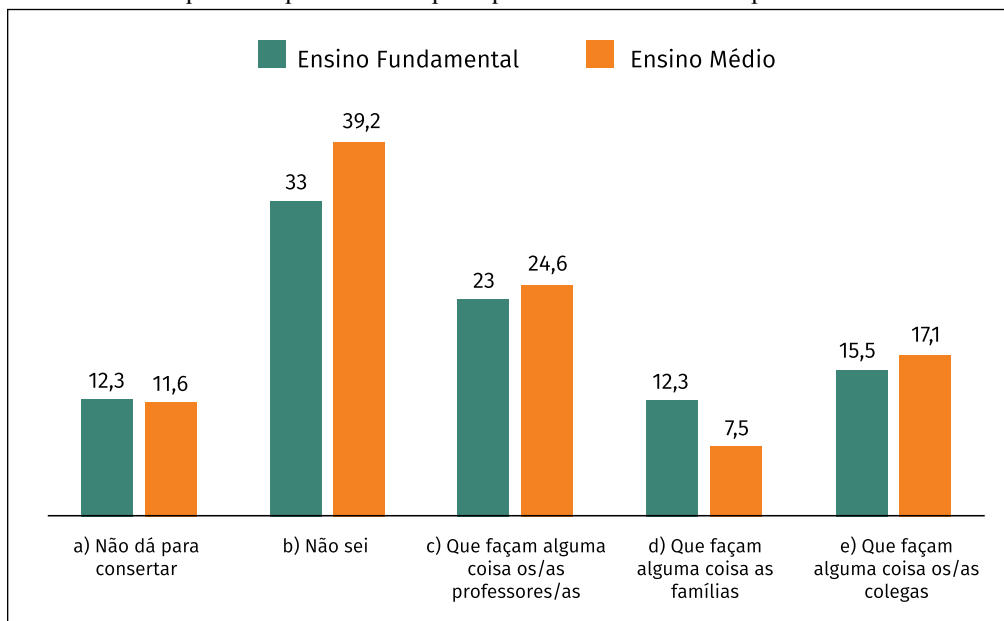
De modo geral, os alunos do EF II justificam mais o maltrato a partir do comportamento do outro (do que os do EM): porque provocam, porque mexem com ele, porque são mais fortes (pelo fato de o desequilíbrio de poder ser maior). Sobre esse último dado, Díaz-Aguado (2006) destaca que há uma tendência, por parte dos agressores e de pessoas no entorno, em se responsabilizar as vítimas de *bullying* escolar, assim como em outros tipos de violência, desenvolvendo-se um sentimento de cul-

pabilidade e justificando, direta ou indiretamente, a ação do agente da agressão.

Outro dado que deve ser discutido é sobre a quem os respondentes, quando se sentem vitimizados, recorrem para pedir ajuda e/ou falar a respeito. Observa-se que os alunos recorrem mais à família e aos colegas, vários não falam nada a ninguém e, por último, recorrem aos professores. Chama atenção o fato de haver aqueles, em maior número, que preferem não falar nada a ninguém do que recorrer aos professores.

Esses dados vão ao encontro daqueles encontrados por Díaz-Aguado (2006, 2015), que apontam para uma tendência à passividade diante da violência entre iguais, a qual é detectada na escola tradicional e parece ainda não ter sido superada e se produz mais por falta de recursos do professorado para resolvê-la com eficácia do que por falta de interesse. É importante considerar também que as figuras mais disponíveis para pedir ajuda são os amigos, seguidos pelos familiares. Resultados semelhantes aos observados em outros estudos citados pela autora, nos quais também se destaca a baixa tendência a pedir ajuda ao professorado. Essas diferenças parecem estar estreitamente relacionadas com as que se observam na qualidade da relação que estabelecem com cada figura, do qual se deriva a necessidade de melhorar a relação que os alunos, sobretudo os adolescentes, estabelecem com o professorado para aumentar a tendência a pedir ajuda quando são vítimas da violência ou conhecem colegas que a sofrem. Convém considerar, ainda, a relação com a forma tradicional de definir o papel do professorado, orientado predominantemente a transmitir uma matéria específica dentro do horário previsto para a mesma, e segundo o qual o que acontece fora desse tempo e espaço não é responsabilidade sua. Tendências que podem mudar quando é proporcionada ao professorado uma formação adequada para prevenir a violência e melhorar as relações na escola.

A última dimensão abordada foi *Propostas de saída*, em que se perguntou aos participantes o que teria que acontecer para que o problema do maltrato fosse resolvido. No Gráfico 10 são apresentados os resultados.

Gráfico 10 – O que teria que acontecer para que se solucionasse esse problema?

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Também não foram encontradas variações significantes quando comparadas as respostas dos participantes do EF II e do EM. Tal como é possível visualizar no Gráfico 10, observa-se que a categoria com maior frequência é “não sei”. Em seguida, os alunos apontam os professores como aqueles que devam fazer alguma coisa, depois os colegas e, enfim, as famílias. Há ainda, mesmo que em menor número, aqueles que manifestam que “não dá para consertar”.

Nesta dimensão as propostas de saída apontam primeiramente para os professores, ao passo que no Gráfico 5 observa-se que, no caso de se sentirem intimidados, os alunos recorrem à família e aos colegas ou não falam com ninguém, sendo que a escolha de contar ao professor acontece em último caso. Entretanto, quando questionados acerca de quem deveria iniciar um trabalho de prevenção e contenção às situações de *bullying*, apontam para a figura do professor, o que evidencia que os alunos gostariam de poder ter a ajuda dos adultos da escola, sobretudo do professor, nas situações de intimidação.

Tal como já abordado neste texto, reiteramos a afirmação de Fante e Pedra (2008) que a prevenção do *bullying* começa pelo conhecimento. A escola precisa reconhecer a existência do fenômeno,

destarte, esteja consciente de seus prejuízos para a personalidade e desenvolvimento socioeducacional dos estudantes. Também é necessário instrumentalizar seus profissionais para observação, identificação, diagnóstico, intervenção e encaminhamentos assertivos, conduzindo o tema à discussão com a comunidade escolar, traçando estratégias preventivas capazes de fazer frente ao fenômeno, e incentivando o engajamento de todos.

Considerações finais

Face ao que ficou exposto neste trabalho, esperamos ter respondido as perguntas iniciais, buscando-se conhecer, a partir da percepção de alunos, a realidade de uma determinada comunidade educativa sobre o *bullying*, aspecto essencial para viabilizar a participação dos membros da comunidade escolar quanto ao processo de reflexão, formação, decisão e atuação contra esse fenômeno. Também visamos contribuir para a produção de conhecimentos a respeito de formas de diagnóstico que podem ser realizados nesse sentido, apontando possibilidades de intervenções que a escola poderá fomentar com a prática de valores que contemplem a cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo, a justiça, proporcionando um

ambiente democrático e o exercício de uma vida social na própria escola que favoreça a autonomia moral e a liberdade de pensamento.

Compartilhamos com Avilés Martínez (20013) que, para que uma instituição educativa se prepare no combate ao *bullying*, é essencial que os profissionais da escola tenham informações sobre o que acontece nesse ambiente e acerca do que é esse fenômeno, sendo necessária formação nesse sentido. Todavia, para se aproximar do que acontece entre os grupos de iguais, naquele contexto, é fundamental que seja realizada uma avaliação a respeito, para que se saiba a quantidade e os tipos de *bullying* que ocorrem naquela escola. O diagnóstico, ao ser levantado, permite a formulação de ferramentas de prevenção que, em suma, coloquem em evidência o protagonismo do jovem no seio

da escola. A forma como esta ação transcorrerá deverá levar em conta aspectos da faixa etária do aluno que, com posicionamentos e estratégias distintas, tratarão da compreensão, da análise e do debate que tenham bases morais para resolução dos conflitos que emergem da convivência entre pares. Considerando-se que o *bullying* deve ser tratado como conteúdo educativo e curricular, com sistematização e intencionalidade, por meio de um projeto “antibullying” inserido em um contexto de Educação em Valores, não há receitas, uma vez que deve ser adaptado a cada realidade e contexto. Não é um problema isolado de um ou outro aluno, que seja o alvo ou o agente de *bullying*, mas sim de todo o grupo, de toda a comunidade educativa, uma vez que aquele contexto está promovendo, de algum modo, esse tipo de relação.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.
- ABRAMOVAY, M. Debate: violência, mediação e convivência na escola. In: _____ (Org.). **Debate: violência, mediação e convivência na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação/TV Escola, 2005. p. 3-10.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- AVILÉS MARTINEZ, J. M. **Bullying: guia para educadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 13.185**, de 06 de novembro de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 14 fev. 2016.
- CANO, I. Violências nas escolas: uma forma de exclusão social. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Debate: violência, mediação e convivência na escola**. Brasília, DF, Ministério da Educação/TV Escola, 2005. p. 11-15.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COSTA, R. F. S.; LIMA, R. de C. P. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência na escola. In: FREIRE, N. M. B. (Org.). **Educação para a tolerância: fundamentos teóricos e prática educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-187.
- DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas e políticas públicas. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 59-92.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. **Del acoso escolar a la cooperación en las aulas**. Madrid, España: Pearson Educación, 2006.
- _____. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, SP: Adonis, 2015.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, SP: Verus, 2005.
- FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005.

- FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- IBM. SPSS© Statistics. Version 19.0. [S.l.]: IBM Company, 2010. 1 CD-ROM.
- MARQUES, C. de A. E. **Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2015.
- OLIVEIRA, F. C. **Relações entre desenvolvimento moral, percepção da manifestação de condutas agressivas e estilos de resoluções de conflitos em crianças e adolescentes**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, 2012.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.
- _____. A educação da liberdade. In: ASSIS, O. Z. M. de. (Org.). **Construtivismo piagetiano para a catequese com crianças e adolescentes**. Campinas, SP: Diretório Nacional de Catequese, [2002]. p. 121-126.
- PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.
- RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. de O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep, 2006.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.apoeesp.org.br/d/sistema/publicacoes/.../violencia-apoeesp-web.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2013.
- TOGNETTA, L. R. P. Educação dos sentimentos: um caminho para a paz. In: ASSIS, O. Z. M. de. (Org.). **Construtivismo piagetiano para catequese com crianças e adolescentes**. Campinas, SP: Diretório Nacional de Catequese, [2002]. p. 109-120.
- _____. Um olhar sobre o *bullying* escolar e sua superação: contribuições da psicologia moral. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 135-158.
- TOGNETTA, L. R. P. Et al. **Um panorama geral da violência na escola – e o que se faz para combatê-la**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- VINHA, T. P. Et al. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 265-302.

Recebido em: 05/06/2017

Aprovado em: 27/06/2017

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com / livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol .

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar refe-

rências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editor Geral: Augusto César Rios Leiro

E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Editora Científica: Lívia Fialho Costa

E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Quarterly thematic journal of the Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL GUIDELINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report's suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resumen**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) **Book of one author only**:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Book of two or three authors**:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) **Book of more than three authors**:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) **Book chapter**:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Augusto César Rios Leiro – E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba>